

20
23

JULIO | DICIEMBRE

Volumen No

10.2

ISSN En línea: 2590-7700



INCLUSIÓN
Y DESARROLLO



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Vigilada MinEducación



**INCLUSIÓN
Y DESARROLLO**

Vol. 10, Núm. 2

Julio - Diciembre 2023

Inclusión y Desarrollo (e-ISSN: 2590-7700) es una revista científica de acceso abierto (open access), arbitrada en modalidad doble ciego (double-blind review), editada semestralmente por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia. Su propósito es fomentar el debate académico nacional e internacional en torno a la construcción de conocimiento y a la comprensión de los procesos de inclusión y desarrollo social, desde diferentes perspectivas vinculadas a las ciencias sociales, humanas y de la educación.

La publicación recibe principalmente artículos de investigación y de revisión, escritos en español, inglés y portugués; asimismo, publica artículos de reflexión, artículos de semilleros de investigación y artículos de opinión, dirigidos a la comunidad científica y académica interesada en los procesos de exclusión, participación y búsqueda de alternativas de acceso a las oportunidades del mundo moderno por parte de poblaciones, grupos o individuos que, por distintos criterios (educación, género, raza, edad, religión, discapacidad), han experimentado algún tipo de marginalidad.

Inclusión y Desarrollo permite el acceso libre y gratuito a la totalidad de sus contenidos, tanto de texto como visuales, para su lectura, descarga, copia, impresión y consulta, bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Si se utiliza algún contenido de forma total o parcial, debe citarse su procedencia y respetarse los derechos de autor correspondientes.

La revista no cobra cuotas por el envío, evaluación o publicación de artículos. La opinión expresada por los autores no refleja necesariamente la postura del equipo editorial de la publicación.

 <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

 inclusionydesarrollo@uniminuto.edu

Redes Sociales:

 [http://Revista Inclusión y Desarrollo- UNIMINUTO]

 @revistainclusionydesarrollo



**INCLUSIÓN
Y DESARROLLO**

Vol. 10, Núm. 2

Julio - Diciembre 2023



Inclusión y Desarrollo es una publicación semestral, científica, arbitrada y de acceso abierto, editada y financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia.

Nombre de la revista: Inclusión y Desarrollo

Nombre abreviado y siglas: IyD

e-ISSN: 2590-7700

Entidad editora y país: Corporación Universitaria
Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

URL de la entidad editora: www.uniminuto.edu

URL de la revista:

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Periodicidad: semestral

Área de conocimiento (OCDE): Ciencias Sociales

Subárea de conocimiento: Educación

📍 Transversal 73 A No. 81 i-19 (esquina),
Bogotá, Colombia

☎ +57 (1) 378 9950

✉ inclusionydesarrollo@uniminuto.edu

La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO es una Institución de Educación Superior sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Personería jurídica: Resolución 10345 del 1 de agosto de 1990, MEN.

Los contenidos de la revista se distribuyen bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), lo que permite su copia, distribución y comunicación pública, siempre que se cite a los autores originales y a la fuente.

El proceso de edición, arbitraje, corrección de estilo, diagramación, gestión de bases de datos, soporte técnico (OJS) y difusión de cada número es asumido por el equipo editorial de la revista con el respaldo institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

TRANSPARENCIA

La revista Inclusión y Desarrollo no cobra ningún tipo de tarifa a los autores ni a los lectores por el envío, evaluación, procesamiento o publicación de los artículos (Costos por Procesamiento de Artículos - APC = \$0). Los costos asociados a la gestión, edición, corrección de estilo, diagramación, mantenimiento de la plataforma Open Journal System (OJS) y publicación de los números son asumidos íntegramente por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, en el marco de su política de acceso abierto y su compromiso con la democratización del conocimiento científico.

Como institución editora, UNIMINUTO garantiza que el equipo editorial cuente con las herramientas necesarias para el desarrollo de un proceso editorial íntegro y transparente, incluyendo software especializado de detección de plagio, que se aplica a todo manuscrito antes de iniciar su proceso de evaluación. Asimismo, provee al equipo editorial de recursos de formación y acceso a información actualizada sobre buenas prácticas editoriales, en línea con los principios del Committee on Publication Ethics (COPE).

Todos los manuscritos postulados son sometidos a una valoración inicial por parte del editor en jefe y el comité editorial, quienes verifican el cumplimiento de los requisitos formales, de alcance temático y de originalidad establecidos en la política editorial. Una vez superada esta valoración, el manuscrito es remitido a un proceso de arbitraje académico en modalidad de doble ciego, con al menos dos pares evaluadores externos y, en caso de discrepancia entre sus conceptos, un tercer evaluador.

La revista se adhiere a la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA) y no utiliza indicadores bibliométricos como criterio determinante para la valoración de los artículos o de sus autores; las decisiones editoriales se toman exclusivamente con base en criterios académicos. Toda comunicación oficial del proceso editorial queda registrada y archivada en la plataforma OJS, garantizando la trazabilidad del proceso ante los autores, los pares evaluadores y la institución editora.



Vol. 10, Núm. 2
Julio - Diciembre 2023

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR EJECUTIVO

Dr. CÉSAR AUGUSTO AGUIRRE LEÓN

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EDITOR EN JEFE

Dr. FELIX FERNANDO DUEÑAS GAITAN

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

COEDITORIA

Mg. JOHANNA ALEXANDRA TREJOS BALLESTEROS

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EDITORES ASOCIADOS

Dr. IGNACIO CAAMAL CAUICH

Universidad Autónoma Chapingo, México

Dr. JESÚS ALEXANDER FLORES RAMÍREZ

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dr. RICARDO ARRUBLA SÁNCHEZ

Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Dra. YOHANNA CASTRO RODELO

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

EQUIPO EDITORIAL

Dra. ANDREA DEL PILAR GARCIA DONATO

Coordinador de Publicaciones

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Mg. JUAN CAMILO MEJIA

Mg. ROYER YESID GUTIERRES QUECANO

Gestores de Comunicaciones y Marketing

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Mg. KARLA YOHANA SÁNCHEZ MOJICA

Gestora de Marcaciones

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Prof. ANDREA SARMIENTO BOHÓRQUEZ

Diagramadora

Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Prof. CÉSAR AUGUSTO CORREDOR PRIMERO

Corrector de estilo

Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Prof. ÓSCAR MANUEL ARIZA ROMERO

Soporte Técnico OJS

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Dr. EDGAR FERNÁNDEZ FONSECA

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Colombia

Dr. FREDY EDUARDO VÁSQUEZ RIZO

Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Dr. WILLIAM ALCIDES RODRÍGUEZ GARCÍA

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dra. MÓNICA JOHANNA SANDOVAL RINCÓN

Universidad del Quindío, Colombia

Dra. YANET FUSTER CAUBET

Universidad de la República, Uruguay

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. ALDO ARIEL OCAMPO GONZÁLEZ

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI, Chile

Dr. LENIN BYRON MENDIETA TOLEDO

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dra. SANDRA ACEVEDO ZAPATA

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia

Dra. CARMEN AURA ARIAS CASTILLA

Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Dr. JUAN BAUTISTA LUCCA

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. DUSTIN TAHISÍN GÓMEZ RODRÍGUEZ

Universitaria Agustiniiana, Colombia

Dra. ROSA DOLORES CASTRO TESÉN

Universidad Nacional de Piura, Perú

Dra. NORMA NARCISA GARCÉS GARCÉS

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dr. ANTONY PAUL ESPÍRITU MARTÍNEZ

Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, Perú

Dra. MARIBEL CAROLINA CAMACHO PIÑA

Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, Venezuela

Dra. JULIETA ELIZABETH SALAZAR ECHEAGARAY

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Dra. MAROSLEE DÍAZ GUILLÉN

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Dr. VÍCTOR JAVIER NAVARRO IÑÍGUEZ

Escuela de Seguridad Pública de Cartagena, España

Dr. DAVID JOSUÉ ORTIZ GONZÁLEZ

Universidad Politécnica de Victoria, México





**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341

e-ISSN: 2590-7700

Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO

Revista Inclusión y Desarrollo

Vol. 10, No. 2 | Julio - Diciembre 2023

Contenido

2-3

Explorar rutas de transformación social

Exploring routes of social transformation

Explorando rotas para a transformação social

Johanna Alexandra Trejos Ballesteros

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

4-8

Desde la resistencia se construye paz: desde la paz se construye resistencia

Peace is built from resistance: resistance is built from peace

A paz se constrói a partir da resistência: a resistência se constrói a partir da paz

Jaision Murillo Pachón

Coordinador de la Marcha Patriótica Bogotá.

9-25

Relación entre los estilos parentales y la regulación emocional en adolescentes

Relationship between parenting styles and emotional regulation in adolescents

Relação entre estilos parentais e regulação emocional em adolescentes

Gabriela Andrea Castañeda-Alape

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Gabriela Lucía López-Mojica

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Sandra Patricia Guerra-Báez

Fundación Universitaria Konrad Lorenz



26-38

Eco-consciencia sobre la protección del suelo en la institución educativa Los Andes, del departamento de Nariño

Eco-awareness on soil protection at the Los Andes educational institution in the department of Nariño

Conscientização ecológica sobre a proteção do solo na instituição educacional Los Andes, no departamento de Nariño

Paola Andrea Tapia

Universidad Popular del Cesar

Javier Adalberto Bucheli Guepud

Universidad Popular del Cesar

Luis Juan Carlos García Noguera

Universidad Popular del Cesar

39-51

La violencia del conflicto armado en Colombia: influencia y relación con problemas de salud mental dentro de las comunidades indígenas

The violence of the armed conflict in Colombia: influence and relationship with mental health problems within indigenous communities

A violência do conflito armado na Colômbia: influência e relação com problemas de saúde mental em comunidades indígenas

Laura Camila Acuña Andrade

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Sebastián Ghiso Jiménez

IPS FUNIPAS

52-64

Perspectiva integral del sentido de pertenencia para promover la convivencia ciudadana en estudiantes universitarios

Integral perspective of the sense of belonging to promote civic coexistence in university students

Perspectiva abrangente do senso de pertencimento para promover a convivência cívica em estudantes universitário

Yolanda Esther Villanueva Castro

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

Ella Esperanza Gómez Mendoza

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)



65-80

Q+: barreras actitudinales en la convivencia escolar frente a la diversidad sexual y de género

Q+: attitudinal barriers in school coexistence in relation to sexual and gender diversity

Q+: barreiras atitudinais na convivência escolar

Diana Marcela Amaya Ramírez

Universidad El Bosque

David Fernando Arias

Universidad El Bosque

Diana Paola Calvo Caro

Universidad El Bosque

Daniel Montilla Trejos

Universidad El Bosque

María Alejandra Pulido Bernal

Universidad El Bosque



Editorial Leader Editorial

Explorar rutas de transformación social Exploring routes of social transformation Explorando rotas para a transformação social

 **Johanna Alexandra Trejos Ballesteros**
<https://orcid.org/0000-0003-4751-3711>
 Coeditora, Revista Inclusión y Desarrollo
 Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
 johanna.trejos@uniminuto.edu
 Bogotá, Colombia

En un mundo caracterizado por desafíos y oportunidades en constante evolución, la reflexión sobre la justicia social y los derechos humanos se vuelve imperativa. Esta edición de nuestra revista se erige como un faro intelectual que ilumina las intersecciones entre la equidad, la igualdad y la dignidad inherentes a todos los seres humanos. Desde enfoques interdisciplinarios y análisis rigurosos, los autores presentan perspectivas frescas y perspicaces sobre cómo construir sociedades más justas y empáticas. Entre los aspectos que estudia, Aristóteles destaca el papel de la felicidad. Él plantea que todo en la naturaleza tiende hacia un fin —teleología—, y que el del ser humano es la felicidad —eudemonía—. Esta es entendida por el filósofo griego como una actividad conforme a la virtud que no es individual sino eminentemente social, pues él define al ser humano como un ser social, en esencia.

La búsqueda incansable de una cultura de paz ocupa un lugar central en estas páginas. En un mundo, a menudo, marcado por conflictos y divisiones, exploramos las raíces de la hostilidad y proponemos vías para cultivar la comprensión mutua, el diálogo y la cooperación. Este número subraya que la paz no es simplemente la ausencia de violencia, sino más bien un tejido viviente de relaciones armoniosas, arraigadas en la empatía y el respeto por la diversidad cultural y humana.

Es esencial destacar que el camino hacia la transformación social se traza en la teoría y se moldea a través de herramientas concretas y enfoques estratégicos. En este contexto, las palabras de Mazzucato (2019) resuenan con claridad: “En resumen, el crecimiento ‘inteligente’, inclusivo y sostenible no se producirá solo. Se requieren instrumentos específicos para hacerlo posible” (p. 310). Esta afirmación encapsula la esencia de nuestra búsqueda y visión en este número de la revista.

Mazzucato (2019) nos invita a considerar que la transformación social y el desarrollo sostenible no son frutos casuales; requieren un diseño deliberado y estratégico. Al igual que la autora enfatiza en la necesidad de contar con instrumentos específicos, nosotros presentamos un compendio de enfoques, investigaciones y reflexiones que no solo analizan las dinámicas de justicia, derechos y paz, sino que también exploran las vías para lograr un cambio real y duradero en nuestra sociedad.

Siguiendo la línea de Mazzucato (2019), este número de la revista representa solo el inicio de una discusión profunda y comprometida. Las perspectivas expuestas son un llamado a la acción informada, al diálogo constructivo y a la implementación de políticas y prácticas que fomenten el crecimiento inteligente, inclusivo y sostenible en nuestras comunidades. Como

sostiene la autora, “esta discusión solo es el inicio” (Mazzucato, 2019, p. 310), y nosotros, al igual que ella, aspiramos a que estas reflexiones sean el motor que impulse un cambio tangible y positivo en nuestras realidades sociales.

Estamos convencidos de que la transformación social es una tarea que requiere la articulación consciente de instrumentos y estrategias. De ahí que, a través de la confluencia de ideas y la colaboración activa, confiamos en que esta revista contribuye al surgimiento de un futuro más equitativo, inclusivo y en paz, en línea con las aspiraciones que todos compartimos.

Les extendemos una cordial invitación a sumergirse en las páginas de este número, en el que la erudición se fusiona con la pasión por un mundo más equitativo

y pacífico. Cada artículo, cada investigación y cada perspectiva compartida en estas páginas contribuye a la vasta sinfonía del conocimiento humano y resuena con el llamado a la acción en pos de la transformación social.

Referencias

Mazzucato, M. (2019). Socialización del riesgo y privatización de los beneficios: ¿puede el Estado emprendedor comer también de su tarta? En M. Mazzucato, *El Estado emprendedor: mitos del sector público frente al privado* (p. 295-310). RBA.

**Desde la resistencia se construye paz:
desde la paz se construye resistencia**

**Peace is built from resistance:
resistance is built from peace**

**A paz se constrói a partir da resistência:
a resistência se constrói a partir da paz**

 **Jaison Murillo Pachón**

Excombatiente, exprisionero político y firmante del acuerdo de paz.

Filósofo y etnoeducador en formación.

Coordinador de la Marcha Patriótica Bogotá, consejero distrital de organización y masas del partido Comunes y coordinador de la UTL para el representante a la Cámara por Bogotá, Sergio Marín.

jaimup@gmail.com

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este ensayo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este ensayo | To cite this essay | Para citar esta dissertação:

Murillo, J. (2023). Desde la resistencia se construye paz | desde la paz se construye resistencia.

Inclusión y Desarrollo, 10(2), pp. 4-8.

Publicado/Published/Publicado: 20 de septiembre de 2023.

Ensayo / Essay / dissertação



DESDE LA RESISTENCIA SE CONSTRUYE PAZ

DESDE LA PAZ SE CONSTRUYE RESISTENCIA

Antes nos llamábamos FARC. Luego lo cambiamos por el nombre actual, Comunes. También soy coordinador de la UTL para el representante a la Cámara por Bogotá Sergio Marín, de la bancada Comunes. Antes de trabajar en la labor parlamentaria estuve a cargo de una de las zonas veredales —posteriormente definidas como Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), en Icononzo, Tolima—. En ello voy a centrar un parte del ejercicio de la experiencia de construcción de paz y ciudadanía. Mi presentación gira en torno a cómo desde la resistencia se construye paz y cómo desde la paz se construye resistencia. Aun hoy no nos definimos explícitamente con los estatutos del partido, pero, antes, como insurgencia nos definíamos como marxistas leninistas, desde esa comprensión histórico-materialista y dialéctica de la realidad y la política.

Nuestro grupo no delimitaba la paz en un sentido básico con respecto a las armas y la violencia. Me explico: para nosotros, la paz, más allá del silenciamiento de las armas, era la apertura democrática, la ampliación del espacio político, la profundización de la democracia y el acceso material y efectivo a los derechos fundamentales. La carencia o limitación de estos aspectos era lo que, a nuestro modo de ver, propiciaba la violencia y llevaba a procesos de resistencia también desde la violencia. Nosotros la definíamos como *violencia revolucionaria*, es decir, el tema de las armas era la forma y no el contenido, era el efecto y no la causa de una violencia como estructura dentro del sistema de control y dominación del poder político económico.

Esto explica por qué en el posacuerdo nosotros no definíamos el momento como un posconflicto, por qué desde un sector del bloque hegemónico del poder político y económico se mantenía una postura explícita incluso como eslogan de campaña —“hacer trizas la paz”, desmontar la paz, desfinanciarla— y también por qué, en el desarrollo del acuerdo, más que una implementación, se simuló la implementación —al menos durante el gobierno de Duque— y se mantuvo la violencia política. Haber desmontado la guerra, de todos modos, fue un avance sustancial para la nación. No hay necesidad de dar cifras: las masacres, los desplazamientos y el asesinato de líderes sociales, defensores de derechos humanos, periodistas independientes, líderes de víctimas, líderes de restitución de tierras, firmantes del acuerdo de paz... Nos aproximamos a una cifra dramática de cuatrocientos asesinados en los cinco años que llevamos de la firma del acuerdo.

De ahí que es importante entender cómo definimos nosotros la paz, cómo nos situamos con respecto a la construcción de paz y, en esa medida, entender que ejercicios como la Semana por la Paz, la Cátedra de la Paz y otras iniciativas que, de manera extraordinaria, se adelantan desde muchos sectores del país, tocan por debajo la realidad nacional, pero no afectan estructuralmente ese sistema de control, de dominación, que, desde el poder político-económico, ejerce una violencia de manera sistemática. De hecho, desde el nacimiento de la república misma, se marcó una ruta del uso de la violencia hasta llegar al magnicidio como forma fundamental del ejercicio del poder político —como en los tiempos en los que se atentó contra Bolívar en la noche septembrina—. Ese tipo de violencia ya definía una forma de ejercicio del poder político que persiste más allá de todos los acuerdos de paz que ha tenido Colombia durante el siglo XIX ante eventos como las guerras civiles, la Guerra de los Mil Días, el periodo de la Violencia, la dictadura de Rojas Pinilla, el Frente Nacional y los procesos de paz que dieron paso a la Constitución de 1991.

Aun habiendo superado distintos ciclos de violencia, la violencia política sigue siendo estructural en el ejercicio del poder político y económico. Lo anterior no quiere decir que no tenga valor lo que se está construyendo desde abajo: ello forma parte precisamente de los procesos de resistencia de la base social, de lo territorial, de lo regional, de lo local. Pero el desarrollo de la guerra —y más en el periodo Uribe— supo entender lo fundamental y lo estratégico del uso de los medios para invertir la favorabilidad de la opinión pública con respecto a los levantamientos insurgentes y las organizaciones armadas rebeldes. Lo que tenemos hoy está fundamentado, sin duda, en grandes errores que se están reconociendo ante la JEP, la Comisión de la Verdad y también las comunidades y las víctimas. El ambiente predominante en la opinión pública —al menos urbana— es un fuerte rechazo hacia la población excombatiente como partido político y como sujetos políticos presentes ahora en la vida nacional desde lo civil y lo legal.

La construcción de paz pretende extender una aceptación receptiva, un acogimiento, un abrazo a esos asentamientos de excombatientes en los que se convirtieron aquellas estructuras guerrilleras que llegaron a puntos de preagrupamiento, primero a zonas veredales y luego a centros poblados, a modo de campamentos, comunidades, cooperativas, partidos políticos y posteriormente como los veinticuatro ETCR que hay actualmente. Desde el inicio de la transición, como espacios territoriales, ha habido una acogida muy fuerte de estas comunidades, las cuales se catapultan en el “nosotros” y en las posibilidades de reincorporación en esas regiones. Pero las jurisdicciones especiales para la paz no solo han sido las más afectadas por el conflicto, sino también las más marginadas de forma histórica, política, social y económica —incluso cultural—. Por esa razón, la población en reincorporación es vista como un recurso a favor para exigir su reincorporación regional y social al conjunto del país. La nación, por su parte, sigue resistiendo —porque el statu quo resiste—, y en el intento de no implementar, simular la implementación o desmontar la posibilidad de la implementación, lo que hizo el gobierno anterior fue tratar de acabar con todo el acuerdo desmontando los aspectos fundamentales, esto es, las piedras angulares que sostenían la esencia y el sentido del acuerdo de paz.

La resistencia es un proceso de oposición a la explotación económica, la exclusión política, la marginación social por la violencia y el despojo que se lleva a cabo desde las regiones y los territorios. El objetivo es acumular y mejorar la correlación de fuerzas políticas y electorales para promover el cambio histórico, aquel que comenzó a expresarse en los estallidos sociales de los últimos tres años y que se cristalizó en lo parlamentario y lo presidencial desde las victorias electorales. Para nosotros y nosotras es claro que, si bien los procesos de resistencia expresados —por ejemplo, los paros agrarios, los paros cocaleros, la movilización estudiantil— fueron precedentes indispensables para ese proceso de acumulación, el acuerdo de paz fue el que abrió el espacio político y potenció las fuerzas sociales y las fuerzas alternativas progresistas, democráticas de izquierda e incluso todas esas fuerzas pequeñas denominadas como revolucionarias.

Si bien los partidos son los que menos están capitalizando este momento histórico por múltiples razones que valdría la pena revisar de manera particular, el conjunto de la nación y el campo popular sí que lo han venido aprovechando de manera muy hábil y afortunada, sobre todo con el crecimiento del movimiento social —que no se quedó en lo reivindicativo como el 21N, sino que, para el 28 de abril del 2021, ya era un paro notablemente politizado que trascendía lo reivindicativo—. Se temía que no llegara a suceder algo así, no solo como partido, como excombatientes o como fuerza insurgente que pasaba a la vida civil sino como un conjunto de fuerzas de izquierda. Se temía, además, que no se hubiera alcanzado a dar el salto cualitativo en la conciencia, sobre todo, de las y los jóvenes que participaron de las movilizaciones, y que esto no se hubiera cristalizado en un ejercicio de ciudadanía que expresara esa rebeldía en las urnas. Pero, por fortuna, sí se dio.

Ahora, para entrar en la experiencia específica de los veintiséis ETCR, debo mencionar esa contradicción entre el establecimiento y la estructura de poder con respecto a la base de las comunidades y los territorios. Más arriba hablé de veinticuatro ETCR. Esto se debe a que uno se tuvo que desmontar porque nunca se dieron las condiciones por parte del Estado para asegurar una logística que permitiera que pasara de campamento a centro poblado y el otro, el de Urrao, hubo que trasladarlo a un espacio más seguro, toda vez que al momento de la reubicación ese era el punto donde más excombatientes habían asesinado en todo el país. Solamente ellos ponían a la cifra total un poco más de diecinueve asesinados desde que se firmó el acuerdo.

¿Cómo se da para nosotros como insurgentes el contacto con las comunidades? En algún momento del desarrollo del conflicto —sobre todo cuando la insurgencia tuvo su mayor crecimiento militar, expansión territorial y control efectivo de regiones—, definíamos y se abría incluso el debate internacional en torno a nuestro reconocimiento como fuerza beligerante, toda vez que, más que ser una organización que estaba presente en los territorios, llegamos prácticamente a asumir roles del Estado en esos territorios donde el Gobierno no hacía presencia y solo llegaba algunas veces con su fuerza militar y de represión. Quien garantizaba el desarrollo, el tema de la moneda, los precios de los productos, infraestructura, la construcción de carreteras, la instalación de electricidad, las represas, los acueductos veredales, era la insurgencia. Hay carreteras muy notorias como la que conecta a San Vicente del Caguán con la Macarena, es decir, desde el Caquetá hasta el Meta. Esa vía la construimos nosotros, y también esa región del suroriente del país, algunas del occidente y otras del noreste antioqueño presentaban pequeños avances en el desarrollo de infraestructura a partir de las obras públicas de la insurgencia. Todo eso es importante porque forma parte del acervo de los excombatientes y los firmantes del acuerdo de paz; es una de las características excepcionales que tiene el acuerdo entre el Estado colombiano y las antiguas FARC-EP con respecto a otros acuerdos de paz en el mundo —incluso en la región latinoamericana (El Salvador, Honduras, Nicaragua, etc.)— y otros procesos de paz en Colombia —con el M19, con la facción Esperanza, Paz y Libertad (EPL) y con la Corriente de Renovación Socialista (que es una parte del ELN actual)—.

Una de las características excepcionales de nuestro acuerdo fue que, cuando se firmó, la vida interna, la dinámica y la cultura que habíamos construido a lo largo de cinco décadas de resistencia armada en las FARC y en nuestras regiones era una cohesión colectiva y comunitaria de los insurgentes. Eso se evidenciaba en las comunidades que mantenían esa relación Estado-sociedad respecto a nosotros. Lo anterior no se ha destacado mucho, pero en las regiones donde hubo mayor control de la presencia insurgente cuando se produjo el proceso de paz y comenzó el desarme, aunque votaron sí a la paz, muchos no estaban de acuerdo, porque habían pasado varios años sin excombatientes en el territorio, salvo cuando penetraba la fuerza pública a modo de desembarcos, operativos y enfrentamientos.

La cotidianidad en esas regiones era un cerco, por ejemplo, para la delincuencia común: no había hurtos, ni sicariato, ni asalto a la vivienda, ni agresiones, ni atracos porque las normas que habíamos construido con las comunidades y de las que la insurgencia era garante garantizaban unos niveles de convivencia muy altos. Al retirarnos nosotros de esas regiones, todo se resquebrajó. La percepción del campesinado era que, cuando se retiraba la guerrilla, comenzaba el resurgimiento de delincuencia común y se daba la llegada y el reposicionamiento de otros factores de violencia que hoy siguen estando presentes (el ELN, los paramilitares, las mafias locales y los grupos residuales de las mal llamadas disidencias). Para no profundizar en ello, solo diré que las disidencias, en todo proceso de paz, encarnan una posición política. El EPL de hoy fue, en su momento, una disidencia de ese mismo grupo que firmó un acuerdo de paz en los noventa. Por su parte, el ELN es la parte predominante de lo que fue la Corriente de Renovación Socialista. Pero las actuales disidencias realmente son unos reagrupamientos que no están interesados en un programa político ni tienen una diferencia ideológica, sino que reencauchan pequeñas mafias y delincuencia común. Son actores, en parte, del genocidio del que estamos siendo objeto los

excombatientes. Para nosotros, ellos han sido quienes han comprometido especialmente nuestra seguridad y han fortalecido el discurso de odio, estigmatización, persecución y sostenimiento de la política del “enemigo interno” por parte del establecimiento. Aun así, hemos resistido y mantenido nuestra apuesta por la paz.

El tiempo en la insurgencia llega hoy a ser parte fundamental en las jornadas cívicas. Dentro de las juntas de acción comunal en las regiones donde nosotros tenemos los centros poblados de excombatientes, la gente ya no busca a la guerrilla para que le resuelva sus problemas, sino que busca a los excombatientes como mediadores, como impulsores de alternativas, como una fuerza de trabajo aliada en el mejoramiento de obras públicas veredales y en la gestión ante entidades territoriales y nacionales.

Hubo una época en la que, como combatiente, si bien iba a la línea de fuego al frente de batalla, eran tres o cuatro, máximo cinco combates, que tenía en el año. El resto de días me los pasaba en agricultura, en obras públicas. El combatiente era, ante todo, un trabajador. Hoy en día, quienes están haciendo un trabajo de resarcimiento a la comunidad por medio de Trabajos, Obras y Acciones de Reparación y Restauración (TOAR) han construido acueductos y alcantarillas, mejorado las vías terciarias, realizado acciones pedagógicas.... Los compañeros excombatientes en los ETCR están desarrollando proyectos productivos, agrupando las comunidades, reactivando las JAC y las viejas organizaciones de régimen solidario que estaban casi muertas y paquidérmicas, y creando asociaciones, federaciones u otras figuras.

Las comunidades han ayudado mucho a quienes estuvimos bastante tiempo en la guerra y en prisión. De hecho, cuando salí de prisión con la ley 1820 —la primera que se implementó por el acuerdo de paz—, mediante el *Fast Track* habíamos alrededor de 6800 prisioneros y prisioneras políticos de las FARC. Éramos una fuerza equivalente en prisión que llegó a los campamentos. Si bien actualmente hay 13 000 reincorporados —porque también hay milicianos y fuerza clandestina, movimiento bolivariano clandestino, guerrilleros armados y equipados—, 6500 fueron los que llegaron a los campamentos —a pesar de que habíamos un poco más en las cárceles como presos políticos—. Fuimos parte de esa resistencia y correlación de fuerzas se encargó de la negociación para llegar al acuerdo de la Habana. Sin embargo, tanto para los que estuvieron en campamento como para los que pasamos otra temporada en prisión, llegar a la vida civil fue una vaina tremenda. Uno iba a buscar trabajo y tenía que sacar el RUT. Muchos no teníamos cédula o usábamos documentos falsos por la lucha clandestina y la misma insurgencia. No sabíamos tramitar ningún papel oficial. Irónicamente, teníamos hospitales de guerra que estaban mejor equipados y ofrecían mejores condiciones que el mismo Hospital Militar de Bogotá: en el fondo de la selva, médicos, cirujanos y traumatólogos hacían operaciones en la línea de combate que no harían profesionales de la Policía y del Ejército. Nuestros profesionales operaban en plena línea de fuego silbándoles las balas en las orejas. Eran profesionales impresionantes, odontólogos extraordinarios. No obstante, para sacar una cita con una EPS, tramitar una hoja, todo aquello que se supone que es un procedimiento fácil, para nosotros ha sido un drama porque nos definíamos como insurgentes, es decir, por fuera de la ley y de la constitución. Lo nuestro era estar en función del derrocamiento del Gobierno y del Estado. Así que hoy, ser parte del sistema es una cosa muy compleja, pero las comunidades nos han adoptado y apadrinado para aprender a ser nuevamente parte de la nación desde la democracia y la civilidad. 

Relación entre los estilos parentales y la regulación emocional en adolescentes

Relationship between parenting styles and emotional regulation in adolescents

Relação entre estilos parentais e regulação emocional em adolescentes

 **Gabriela Andrea Castañeda-Alape**

<https://orcid.org/0000-0002-4865-1238>

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

gabrielaa.castaneda@konradlorenz.edu.co

Bogotá, Colombia

 **Gabriela Lucía López-Mojica**

<https://orcid.org/0000-0001-9010-7204>

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

gabriela.lopezm@konradlorenz.edu.co

Bogotá, Colombia

 **Sandra Patricia Guerra-Báez**

<http://orcid.org/0000-0001-5367-5069>

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

sandrap.gbaez@konradlorenz.edu.co

Bogotá, Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Castañeda-Alape, G., López-Mojica, G. y Guerra-Báez, S. (2023). Relación entre los estilos parentales y la regulación emocional en adolescentes. *Inclusión y Desarrollo*, 10(2), pp. 9-25.

Recibido/Received/Recebido: 30 de abril de 2022

Aceptado/Accepted/Aceito: 16 de diciembre de 2022

Publicado/Published/Publicado: 20 de septiembre de 2023

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia





RESUMEN

ABSTRACT

SUMARIO

Aunque se ha documentado la influencia del estilo parental en el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes, no existe información definitiva sobre su relación con la regulación emocional. Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre los estilos parentales y el nivel de regulación emocional en adolescentes latinoamericanos de 12 a 18 años. Para ello, se utilizó un diseño transversal correlacional en una muestra de 60 adolescentes y sus respectivos padres y se midieron las variables utilizando tres instrumentos: cuestionario de características sociodemográficas, cuestionario de dimensiones y estilo de crianza (PSDQ) y escala de dificultades en regulación emocional (DERS). A partir del análisis mediante prueba U de Mann-Whitney, prueba de Kruskal-Wallis y análisis ANOVA de un factor, se determinó que no había una relación significativa entre las principales variables investigadas; sin embargo, se encontró una asociación entre la frecuencia de discusiones informadas por los adolescentes y la dificultad en la regulación emocional. A mayor frecuencia de discusiones, mayor dificultad en la regulación emocional. Para el desarrollo de otros estudios, se recomienda replicar este con una muestra mayor, teniendo en cuenta las percepciones de los estilos de crianza tanto de los padres como de los adolescentes.

Palabras clave: estilos parentales; estilo democrático; estilo autoritario; estilo permisivo; regulación emocional.

Although the influence of parental style on the socioemotional development of children and adolescents has been documented, there is no definitive information on its relationship with emotional regulation. The aim of this study was to analyze the relationship between parental styles and levels of emotional regulation in Latin American adolescents aged 12 to 18 years. For this purpose, a cross-sectional correlational design was used in a sample of 60 adolescents and their respective parents, and the variables were measured using three instruments: sociodemographic characteristics questionnaire, parenting style and dimensions questionnaire (PSDQ) and difficulties in emotional regulation scale (DERS). From the analysis using the Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test and one-factor ANOVA analysis, it was determined that there was no significant relationship between the main variables investigated; however, an association was found between the frequency of arguments reported by the adolescents and the difficulty in emotional regulation. The higher the frequency of arguments, the greater the difficulty in emotional regulation. For the development of other studies, it is recommended to replicate this one with a larger sample, taking into account the perceptions of parenting styles of both parents and adolescents.

Keywords: parental styles; democratic style; authoritarian style; permissive style; emotional regulation.

Embora a influência do estilo parental no desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes tenha sido documentada, não há informações definitivas sobre sua relação com a regulação emocional. Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre os estilos parentais e os níveis de regulação emocional em adolescentes latino-americanos de 12 a 18 anos. Para isso, foi utilizado um desenho correlacional transversal em uma amostra de 60 adolescentes e seus respectivos pais, e as variáveis foram medidas por meio de três instrumentos: um questionário de características sociodemográficas, um questionário de estilo e dimensões parentais (PSDQ) e a escala de dificuldades em regulação emocional (DERS). A partir da análise usando o teste U de Mann-Whitney, o teste de Kruskal-Wallis e análise ANOVA de um fator, foi determinado que não havia relação significativa entre as principais variáveis investigadas; entretanto, foi encontrada uma associação entre a frequência de discussões relatada pelos adolescentes e a dificuldade de regulação emocional. Quanto maior a frequência de discussões, maior a dificuldade de regulação emocional. Para o desenvolvimento de outros estudos, recomenda-se que este seja replicado com uma amostra maior, levando em conta as percepções dos estilos parentais tanto dos pais quanto dos adolescentes.

Palavras-chave: estilos parentais; estilo democrático; estilo autoritário; estilo permisivo; regulação emocional.

Introducción

En la literatura existe información acerca de los estilos parentales y de cómo estos constituyen la base central de la socialización y del desarrollo socioemocional de niños y adolescentes. Al indagar más a fondo, se ha encontrado que, con los diferentes estilos parentales, se puede transmitir información a los niños sobre las respuestas emocionales y los métodos apropiados que deben emplear, lo cual posibilita el desarrollo de habilidades en torno a sus emociones. Así mismo, se ha demostrado que las respuestas emocionales de los niños ante tareas desafiantes están relacionadas con comportamientos de los padres orientados al apoyo y a la disciplina. Esto facilita el manejo de la frustración en los hijos y, dependiendo del estilo parental que adopte el cuidador, fomenta el desarrollo de potencialidades afectivas, cognitivas y sociales en los adolescentes, lo que favorece el reconocimiento y la regulación de sus emociones. Ello se sustenta en estudios que han evidenciado que los padres que ejercen mayor calidez, afecto, escucha activa, apoyo, cercanía, receptividad y control favorecen la autonomía, la responsabilidad y la comunicación flexible en sus hijos, aspectos que se relacionan con una mayor regulación emocional de los adolescentes (Henao y García, 2009; Alegre, 2012; Stifter y Augustine, 2019; Cruz et al., 2021; Fernández et al., 2021).

Estudios previos también han documentado la relación que puede existir entre el origen de cuadros clínicos y dificultades psicológicas con el (o los) estilo(s) parental(es) al (a los) que ha estado expuesto un individuo durante sus primeros años de vida (Aguilar-Yamuza et al., 2019). De acuerdo con Shapiro (1997), hay factores dentro de la crianza que facilitan un adecuado desarrollo socioemocional de los menores, entre ellos, el refuerzo y el reconocimiento de las acciones que ellos llevan a cabo cuando se enfrentan a sus emociones, así como el ejemplo que reciben de sus padres sobre cómo gestionar las emociones.

Si bien el comportamiento de los padres, en algunos casos, puede impactar directamente sobre la regulación emocional de los hijos, es de gran relevancia evaluar otros factores. En primera instancia, aquellos vinculados con el adolescente, tales como el temperamento, la maduración puberal, la falta de autoconciencia de las emociones y problemas en el control de impulsos. En segunda instancia, factores asociados a los contextos más inmediatos de los adolescentes, tales como problemas en las relaciones interpersonales (por ejemplo, discusiones), la relación de apego con los padres, desatención infantil, falta de responsividad parental, la inadecuada sensibilidad por parte de los padres hacia la angustia de los niños y una crianza dura y abusiva. En tercera instancia, factores que afectan al adolescente de forma indirecta, tales como el nivel educativo del hogar, ingresos económicos inestables, conflictos interparentales percibidos, la mala calidad del matrimonio de sus padres, falta de expresividad en las emociones parentales y respuestas inadecuadas de sus padres ante las emociones negativas. Por última instancia, factores relacionados con macrocontextos sociales y culturales, tales como la pobreza (Gómez-Restrepo, 2016; Gelabert, 2016; Stifter y Augustine, 2019; Leerkes y Bailes, 2019; McKone et al., 2021).

Las personas presentan mayor reactividad emocional en la adolescencia. Por lo tanto, cuando los procesos emocionales se tornan disfuncionales, estos pueden generar cuadros clínicos por problemas de regulación emocional. Depresión, ansiedad y trastorno límite de la personalidad son las enfermedades que cuentan con mayor evidencia en relación con un déficit en el procesamiento de las emociones (Hervás, 2011; Stifter y Augustine, 2019). En este punto, es importante mencionar que, en Colombia, hay una incidencia con respecto al desarrollo de cuadros clínicos en los adolescentes, lo cual se ve reflejado en la Encuesta Nacional de Salud Mental de 2015, la cual señala que el 50,5 % de ellos tiene por lo menos cuatro síntomas referidos en las subescalas depresión y ansiedad del SRQ (Gómez-Restrepo, 2016). De igual forma, el boletín de salud mental afirmó que el 12,2 % de los adolescentes puntuó algún síntoma de trastorno mental (Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, 2018).

De este modo, la investigación buscó evidenciar la relación que puede existir entre el estilo parental y la regulación emocional en adolescentes latinoamericanos de 12 a 18 años, procurando resolver las inconsistencias en estudios similares y ampliar la investigación en el contexto colombiano para así solventar las limitaciones y recomendaciones de los estudios revisado. Dichas recomendaciones se centraban en incluir adolescentes de diferentes edades, estratos y niveles educativos y en tener en cuenta la percepción de los padres sobre su propio estilo parental y demás variables del contexto (vivir en vecindarios peligrosos, discusiones en las relaciones interpersonales de los adolescentes y diferencias en el nivel socioeconómico y el nivel educativo de los padres).

Estilos parentales

Los estilos parentales se entienden como aquellos comportamientos y actitudes de los padres que surgen de la interacción padre-hijo y que se constituyen por el grado en el que el padre establece reglas, orienta, ejerce control, otorga autonomía y apoyo emocional (Yaffe, 2018). Existen dos dimensiones que componen cada estilo parental: el apoyo y el control. Por un lado, el apoyo se encuentra relacionado con la comunicación, la cual favorece el razonamiento, el afecto y la comprensión; por otro lado, el control se vincula con el mandato parental a partir de la aplicación de reglas para integrar a los hijos en la familia y en la sociedad (Izzedin y Pachajoa, 2009). Con respecto a estas dimensiones, Baumrind (1966) estableció tres estilos parentales: el permisivo, el autoritario y el democrático.

En primer lugar, en el estilo permisivo —también conocido como “no restrictivo”— los padres no imponen reglas, sino que prefieren dejar que sus hijos se regulen por sí mismos. Este estilo se basa en una relación no directiva entre padre e hijo, la cual se fundamenta en la flexibilidad, una mayor recepción y falta de control parental. Esto equivale a bajos niveles de control y exigencia. Los padres no establecen normas ni orientan a sus hijos, lo que trae repercusiones en ellos, pues crecen bajo una constante sobreprotección que se relaciona con la escasa disciplina que tienen y la creencia de que sus opiniones no son importantes (Baumrind, 1966; Maccoby y Martin, 1983; Cummings et al., 2000; Torío et al., 2008).

En segundo lugar, en el estilo autoritario hay un desequilibrio entre la exigencia y la capacidad de respuesta, ya que los padres son estrictos, controladores y exigentes y requieren que los hijos siempre obedezcan sin objeción alguna (Cummings et al., 2000). Este estilo se puede dividir en estilo parental autoritario-directivo —cuando los padres son menos receptivos y más exigentes e intrusivos— y estilo directivo-no autoritario —cuando los padres presentan un nivel moderado de alta exigencia, pero respuestas menos intrusivas— (Baumrind, 2005).

En último lugar, en el estilo democrático —también conocido como “autoritativo”— se adopta un equilibrio entre el afecto y la disciplina y se establecen reglas a la vez que se percibe a los hijos como seres independientes. Este estilo es considerado como el más favorable para el desarrollo infantil, dado que se caracteriza por un alto grado de responsividad de parte de los padres hacia las necesidades de los hijos. Los padres favorecen la autonomía, la iniciativa personal, la toma de decisiones, la estabilidad emocional y la autoestima en sus hijos, al tiempo que fomentan el diálogo y la comunicación abierta (Baumrind, 1966; Torío et al., 2008; Izzedin y Pachajoa, 2009; Pinquart y Kauser, 2018).

Regulación emocional

Existen cuatro autores clásicos que abordaron la regulación emocional. Thompson (1994) la define como “procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características intensivas y temporales, para lograr los objetivos” (p. 27). Para ello, postula cuatro características de la regulación emocional: primero, permite mantener, mejorar o inhibir la emoción; segundo, abarca estrategias para autogestionar las emociones, a la vez que emplea influencias externas que permiten regular la emoción; tercero, puede afectar la emoción al cambiar su intensidad, retrasando o acelerando su aparición y limitando o aumentando su persistencia en el tiempo; cuarto, debe ser funcional, es decir, ajustarse a las metas de una situación particular (Thompson, 1994; Hervás y Moral, 2017).

Gross (1998) define la regulación emocional como “los procesos por los cuales los individuos influyen en las emociones que tienen, cuando las tienen y como las experimentan y expresan” (p. 275). Por lo tanto, esta

permite controlar el procesamiento emocional mediante el uso de valoraciones cognitivas que dan forma a la experiencia emocional, involucrando la preparación del organismo para dar una rápida y eficaz respuesta motora con la finalidad de evitar, inhibir, mantener o modular, bien sea la forma, intensidad o duración de los estados emocionales a partir de la toma de decisiones sobre las propias emociones. Esta conceptualización difiere con la de Thompson en cuanto a que las personas utilizan la regulación emocional con fines específicos como alcanzar una meta o necesidad. No obstante, los dos autores abordan este concepto como un proceso uniforme mediante el cual las personas manejan, perciben y aprecian sus emociones a través de esfuerzos conscientes o inconscientes para cambiar la intensidad y duración de sus emociones mediante el aumento, la disminución o el mantenimiento, ya sea antes, durante o después de que estas aparezcan (Gross y Thompson, 2007; Flores, 2020).

“Los estilos parentales se entienden como aquellos comportamientos y actitudes de los padres que surgen de la interacción padre-hijo y que se constituyen por el grado en el que el padre establece reglas, orienta, ejerce control, otorga autonomía y apoyo emocional (Yaffe, 2018).”

Gratz y Roemer (como se citó en Gómez y Calleja, 2016) definen la regulación emocional como el proceso por el cual se modula la experiencia a partir de la toma de decisiones sobre las emociones que se experimentan con el fin de alcanzar estados de carácter personal, social o que se ajusten a las demandas del entorno. Con respecto a los modelos explicativos de la regulación emocional, inicialmente Gratz y Roemer (2004) propusieron un modelo que concibe este proceso desde dos aspectos: a) la modulación de afectos negativos y el actuar para conseguir los objetivos trazados, y b) el conocimiento, la comprensión y la aceptación de las emociones junto con el acceso a estrategias de regulación que se perciban como efectivas. Además de esto, se hace vital distinguir entre la conciencia y la comprensión de las respuestas emocionales, así como la capacidad para abstenerse a actuar de forma no deseada al experimentar emociones (Gratz y Roemer, 2004; Guzmán-González et al., 2016).

Gross y Thompson (2007), mediante el modelo procesual, establecen cuatro fases desde las cuales se pueden brindar estrategias de regulación emocional: situación, atención, interpretación y respuesta. De ellos, la atención y la interpretación no son observables porque corresponden a mecanismos internos de la persona (Gross y Thompson, 2007; Company, 2016; Hervás y Moral, 2017).

Finalmente, Hervás (2011), en el modelo de regulación emocional basado en el procesamiento, afirma que esta aparece solo al final de todo el proceso, ya que las reacciones emocionales necesitan tanto la elaboración y comprensión emocional como la canalización de reacciones que, por su persistencia e intensidad, puedan interferir en la vida de las personas. De acuerdo con el autor, en la regulación eficaz participan seis procesos: apertura, atención, aceptación, etiquetado, análisis y modulación emocional (Hervás, 2011; Hervás y Moral, 2017).

Método

Participantes

En la investigación participaron 60 adolescentes colombianos de 12 a 18 años junto a sus padres. Para los adolescentes se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: pertenecer a cualquier estrato socioeconómico; estar cursando básica secundaria, media superior o el inicio de una carrera técnica, tecnológica o profesional —no se tuvo en cuenta la modalidad de estudio—, y no contar con diagnósticos psiquiátricos ni de discapacidad intelectual.

Para los padres se consideraron los siguientes aspectos: ambos debían estar involucrados directamente en el proceso de crianza, solo ellos podían participar —no se admitió un cuidador diferente—, la edad, el género y el nivel de escolaridad.

La selección de los participantes fue por muestreo no probabilístico por conveniencia.

Diseño

Se utilizó un diseño correlacional-transversal con el fin de analizar la relación entre los estilos parentales y el nivel de regulación emocional en adolescentes de 12 a 18 años. Esto fue posible gracias a que los estudios correlacionales buscaban variables que parecían interactuar entre sí sin necesidad de establecer causas.

Materiales

- 1) Cuestionario de datos sociodemográficos: fue diseñado para conocer características y aspectos del contexto de los adolescentes (edad, barrio, nivel socioeconómico, nivel educativo, condiciones de salud), así como el nivel educativo de los padres. El cuestionario para adolescentes contó con 9 ítems y el cuestionario para padres tuvo 16.
- 2) Cuestionario de dimensión y estilos de crianza (PSDQ) diseñado por Robinson et al. (1995): tenía como objetivo medir tres estilos parentales —democrático, autoritario y permisivo— junto a sus dimensiones —calidad y involucramiento, razonamiento, participación democrática, naturaleza fácil de llevar, hostilidad verbal, castigo físico, estrategias punitivas, directividad, falta de acompañamiento, caso omiso al mal comportamiento y autoconfianza—.

Este cuestionario estaba conformado por 62 ítems con una escala de calificación tipo Likert de 1 a 5, donde 1 correspondía a nunca y 5 a siempre. Al promediar la puntuación en todos los ítems de cada inscripción y, luego, al promediar la puntuación de todos los factores de cada subescala, se obtenía la puntuación total, la cual señalaba la actitud predominante de una persona sobre un estilo de crianza u otro. La prueba contaba con adaptación y validación para la población latinoamericana. Con respecto a las propiedades psicométricas, contaba con una consistencia interna de 0.91, 0.86 y 0.75 para el estilo parental democrático, autoritario y permisivo, respectivamente (Velásquez y Villouta, 2013).

- 3) La escala de dificultades en regulación emocional (DERS-E), ajustada por Gómez-Simón et al. (2014), tenía como objetivo medir este aspecto en adolescentes a partir de seis dimensiones: no aceptación (7 ítems), metas (5 ítems), conciencia (6 ítems), impulsividad (6 ítems), estrategias (7 ítems) y claridad (5 ítems). Tenía 36 ítems y usaba una escala de calificación tipo Likert de 1 a 5, donde 1 correspondía a nunca y 5 a casi siempre. Las puntuaciones totales oscilaban entre 36 a 180. Un número mayor a 127 representaba un nivel alto de dificultad en la regulación emocional. Esta escala contaba con una consistencia interna de 0.88 y de 0.62, 0.81, 0.84, 0.80, 0.71 y 0.77 para las seis dimensiones, respectivamente (Gómez, 2015).

Aunque el DERS contaba con adaptación y validación para la población colombiana, no se utilizó debido a que dicha validación se había hecho con adultos. Por tal motivo, se utilizó el instrumento validado por Gómez-Simón (2014) con población española adolescente. Atendiendo a esta limitación, se hizo una validación de contenido para adolescentes del contexto colombiano por parte de dos jueces expertos en el área de la psicología clínica con adolescentes a fin de garantizar la comprensión de los ítems. Las observaciones y recomendaciones de los jueces expertos fueron registradas en la matriz de validación y se tuvieron en cuenta para la segunda fase de la investigación en el instrumento usado con adolescentes.

Procedimiento

- **Fase 1:** se contó con aprobación institucional para el desarrollo del trabajo puesto que correspondía a un ejercicio académico. Posteriormente, se llevó a cabo la selección por conveniencia de los participantes a través de la difusión de los cuestionarios en diferentes medios de comunicación. Luego se envió el consentimiento informado, el asentimiento informado e instrumentos a los padres y adolescentes.



- Fase 2:** los participantes diligenciaron el consentimiento y el asentimiento informado con el fin de obtener su aprobación, de comunicarles que se podían retirar de la investigación en cualquier momento sin generar repercusiones y de solicitarles los resultados del proceso individual e investigativo si así lo deseaban. Luego de ello, se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos: los padres diligenciaron el cuestionario de datos sociodemográficos para padres y el cuestionario de dimensión y estilos de crianza (PSDQ), mientras que los adolescentes rellenaron el cuestionario de datos sociodemográficos para adolescentes y la escala de dificultades en regulación emocional (DERS-E).
- Fase 3:** se analizaron los resultados por medio de la prueba U de Mann-Whitney, la prueba de Kruskal-Wallis y la varianza de un factor (ANOVA) utilizando el programa estadístico SPSS.

Resultados

Los resultados de la investigación fueron presentados por medio de tres análisis diferentes. El primero fue el análisis de estadísticos descriptivos, en el que se encontraban características, tales como edad, sexo y estrato socioeconómico, así como los datos derivados de la información obtenida de los padres y los adolescentes. El segundo fue el análisis de normalidad para determinar los estadísticos a utilizar. El tercero fue el análisis mediante la prueba U de Mann-Whitney, prueba de Kruskal-Wallis y el análisis ANOVA de un factor para establecer el nivel de asociación cuando había variables categóricas.

Análisis de estadísticos descriptivos

En el presente estudio participaron 61 adolescentes; sin embargo, uno de ellos fue excluido porque no cumplía con todos los criterios de inclusión, lo que dejó una muestra de 60 personas. 35 % eran hombres y 65 % eran mujeres. En cuanto a las edades, los adolescentes tenían de 12 a 18 años, con un promedio de edad de 15 años. El estrato socioeconómico oscilaba entre 1 y 4, siendo el estrato predominante el 3 (56.7 %). Con respecto a la percepción de vivir en un vecindario peligroso, 26.7 % de los adolescentes lo veía así, mientras que 73.3 % no. Con relación a las discusiones, se encontró que 48.3 % de los adolescentes casi nunca discutía con sus padres, 40 % casi nunca discutía con su familia, 46.6 % casi nunca discutía con sus amigos y 53.3 % nunca discutía con otras personas.

Tabla 1. Nivel de dificultad en la regulación emocional de los adolescentes y frecuencia de discusiones con diferentes personas

Nivel DERS-E				Frecuencia de discusiones			
	Nivel		Frecuencia	Con padres	Con familia	Con amigos	Con otros
Válido	Muy bajo	22	Nunca	0	15	17	32
	Bajo	20	Casi nunca	29	24	28	13
	Promedio	15	A veces	24	16	7	10
	Alto	1	Casi siempre	7	5	7	2
	Muy alto	2	Siempre	0	0	1	3
	Total	60	Total	60	60	60	60

Fuente: elaboración propia.

Los porcentajes del nivel de dificultades de regulación emocional de los adolescentes estuvieron distribuidos de la siguiente forma: 36.7 % tenía un nivel muy bajo, 33.3 % tenía un nivel bajo, 25 % tenía un nivel promedio, 1.7 % tenía un nivel alto y 3.3 % tenía un nivel muy alto (Tabla 1).

En cuanto a los padres, participaron 89, considerando el criterio de inclusión con respecto a que los dos padres debían estar involucrados directamente en el proceso de crianza. 36 % eran hombres y 64 % eran mujeres. Las edades iban entre 28 y 79 años, y el promedio de edad fue de 45 años. Pertenecían a estratos socioeconómicos

entre 1 y 4, con predominancia del estrato 3 (43.3 %). En cuanto al nivel educativo, 30.3 % había completado la educación básica media, 40.4 % realizó estudios de pregrado y 29.2 % hizo estudios de posgrado.

Tabla 2. Estilo de crianza predominante en los padres

Resultado PSDQ		
	Estilo	Frecuencia
Válido	<i>Democrático</i>	78
	<i>Permisivo</i>	11
	Total	89

Fuente: elaboración propia.

En 87.64 % de los padres predominaba el estilo de crianza democrático y en 12.35 % el estilo permisivo (Tabla 2). De igual forma, 53.9 % de los padres contaba con una formación en pautas de crianza previa a la aplicación del instrumento, mientras que el restante 46.1 % no. Por último, 23.6 % de los padres poseía recursos económicos muy estables, 62.9 % tenía recursos estables y 13.5 % tenía recursos poco estables.

Análisis de normalidad

Tabla 3. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

Puntuación DERS-E		Puntuaciones subescalas DERS-E					
Statistic	,125	Conciencia	Impulsividad	No aceptación	Metas	Claridad	Estrategias
Df	60						
Sig.	,021	,631	,036	,069	,463	,086	,131

Fuente: elaboración propia.

Con el objetivo de determinar el tipo de estadístico adecuado que permitiera establecer si los datos se ajustaban a una distribución normal, se realizó el análisis de normalidad mediante la prueba Kolmogórov-Smirnov, teniendo en cuenta el tamaño muestral del presente estudio. De acuerdo con el nivel de significancia hallado se identificó que los datos correspondientes a la puntuación DERS-E y a la puntuación de la subescala de impulsividad no se ajustaban a una distribución normal ($P < 0.05$). Sin embargo, para las subescalas de *conciencia*, *no aceptación*, *metas*, *claridad* y *estrategias* no se rechazó la hipótesis nula y, por tanto, se ajustaba a una distribución normal ($P > 0.05$) (Tabla 3).

Análisis de la prueba U de Mann-Whitney

Tabla 4. Análisis de relación entre puntuación DERS-E con estilos parentales y variables categóricas del cuestionario sociodemográfico

Estilos parentales		
Significancia.	Madre	Padre
Asintótica.	,258	,058

Fuente: elaboración propia.

La prueba U de Mann-Whitney permitió determinar, según el nivel de significancia, que no había una relación estadísticamente significativa entre la puntuación del instrumento DERS-E y las categorías obtenidas del PSDQ para las madres (valor $p = ,258$) y los padres (valor $p = ,058$) (Tabla 4), así como tampoco para

género de los adolescentes (valor $p = ,054$), *nivel educativo* (valor $p = ,612$), *percepción de vecindario peligroso* (valor $p = ,088$) y *formación en pautas de crianza tanto de las madres* (valor $p = ,182$) como *de los padres* (valor $p = ,754$).

Análisis de la prueba de Kruskal-Wallis

Tabla 5. Análisis de la prueba de Kruskal-Wallis para estrato socioeconómico y frecuencia de discusiones de los adolescentes, junto al nivel educativo de los padres

	Puntuación PSDQ		Frecuencia de discusiones			
	Madres	Padres	Con padres	Con familiares	Con amigos	Con otras personas
Significancia.	,365	,183	,004	,040	,006	,018

Fuente: elaboración propia.

Se empleó la prueba de Kruskal-Wallis para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas *para estrato socioeconómico de los adolescentes; puntuación del PSDQ para madres y padres; frecuencias de discusiones de los adolescentes con padres, familiares, amigos y otras personas, y nivel educativo de los padres. Para las variables estrato socioeconómico de los adolescentes* (valor $p = ,671$), *puntuación PSDQ madres* (valor $p = ,365$), *puntuación PSDQ padres* (valor $p = ,183$), *nivel educativo madres* (valor $p = ,810$) y *nivel educativo padres* (valor $p = ,096$) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas; sin embargo, sí se hallaron para *frecuencias de discusiones de los adolescentes con padres* (valor $p = ,004$), *familiares* (valor $p = ,040$), *amigos* (valor $p = ,006$) y *otras personas* (valor $p = ,018$) (Tabla 5).

Tabla 6. Resultados de subconjuntos homogéneos de la prueba post hoc para frecuencias de discusiones de los adolescentes

	Grupo 5-4	Grupo 5-3	Grupo 5-2	Grupo 5-1	Grupo 4-3	Grupo 4-2	Grupo 4-1	Grupo 3-2	Grupo 3-1	Grupo 2-1
Significancia. Discusiones con padres					,018	,030		1,000		
Significancia. Discusiones con familiares	,291	,221	,066		1,000	1,000		1,000		
Significancia. Discusiones con amigos	1,000	1,000	,013	1,000	1,000	,016	1,000	,259	1,000	,076
Significancia. Discusiones con otras personas	1,000	,757	,514	,086	1,000	,866	,219	1,000	1,000	1,000

Nota: los valores correspondientes a los grupos se presentan de la siguiente forma: 5=nunca, 4=casi nunca, 3=a veces, 2=casi siempre y 1=siempre.

Fuente: elaboración propia.

Mediante pruebas de comparación post hoc se buscó identificar entre cuáles grupos específicos existían diferencias estadísticamente significativas. Los resultados fueron los siguientes: para *discusiones con padres* había diferencias significativas entre los grupos de casi nunca con a veces (valor $p = ,018$) y de *casi nunca con casi siempre* (valor $p = ,030$); para *discusiones con amigos* había diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de nunca con casi siempre (valor $p = ,013$) y de *casi nunca con casi siempre* (valor $p = ,016$), y para discusiones con familiares y con otras personas no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (Tabla 6).

Tabla 7. Análisis de la prueba de Kruskal-Wallis para la frecuencia de discusiones de los adolescentes con la subescala de impulsividad del DERS-E

Subescala de impulsividad del DERS-E				
	Discusiones con padres	Discusiones con familiares	Discusiones con amigos	Discusiones con otras personas
Sig.	,039	,009	,018	,090

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Resultados de subconjuntos homogéneos de la prueba post hoc para frecuencias de discusiones de los adolescentes con la subescala de impulsividad del DERS-E

	Grupo 5-4	Grupo 5-3	Grupo 5-2	Grupo 5-1	Grupo 4-3	Grupo 4-2	Grupo 4-1	Grupo 3-2	Grupo 3-1	Grupo 2-1
Significancia. Discusiones con padres								,081	,187	,998
Significancia. Discusiones con familiares					,166	,147	,009	1,000	1,000	1,000
Significancia. Discusiones con amigos	1,000	1,000	,113	1,000	1,000	,034	1,000	,066	1,000	,674

Nota. Los valores correspondientes a los grupos se presentan de la siguiente forma: 5=nunca, 4=casi nunca, 3=a veces, 2=casi siempre y 1=siempre.

Fuente: elaboración propia.

Así mismo, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en la subescala de impulsividad del DERS-E y las frecuencias de discusiones de los adolescentes con sus padres, familiares, amigos y otras personas. Se encontró que sí existían diferencias para las discusiones con padres (valor $p = ,039$), con familiares (valor $p = ,009$) y con amigos (valor $p = ,018$) y, en cambio, no existían diferencias para las discusiones con otras personas (valor $p = 0,90$) (Tabla 7).

De igual forma, mediante pruebas de comparación post hoc se buscó identificar entre cuáles grupos específicos existían diferencias estadísticamente significativas y se halló que para discusiones con familiares había diferencias significativas entre los grupos de *casi nunca con siempre* (valor $p = ,009$); para discusiones con amigos había diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de *casi nunca con casi siempre* (valor $p = ,034$), y para discusiones con padres no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (Tabla 8).

Análisis de varianza de un factor (ANOVA)

Tabla 9. Análisis de varianza de las puntuaciones del PSDQ y de la frecuencia de discusiones de los adolescentes con las subescalas del DERS-E

	Conciencia		No aceptación		Metas		Claridad		Estrategias	
	Valor F	Sig.	Valor F	Sig.	Valor F	Sig.	Valor F	Sig.	Valor F	Sig.
PSDQ madre	,626	,432	,504	,481	,102	,751	3,099	,084	,016	,899
PSDQ padre	,520	,476	2,489	,125	2,462	,127	3,278	,080	3,611	,067
Discusiones con padres	,520	,891	1198	,307	,734	,763	,915	,554	2455	,008
Discusiones con familiares	,651	,788	1059	,421	1023	,458	,894	,576	1801	,057
Discusiones con amigos	1073	,096	1774	,066	2046	,028	,883	,586	1871	,046
Discusiones con otros	,666	,774	2333	,013	2521	,007	1338	,221	2382	,010

Se empleó el análisis de varianza ANOVA de un factor para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación de las subescalas del DERS-E (conciencia, no aceptación, metas, claridad y estrategias), la puntuación obtenida en el PSDQ y la frecuencia de discusiones de los adolescentes. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del PSDQ y las cinco subescalas del DERS-E; sin embargo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre la *frecuencia de discusiones con padres y la subescala de estrategias*, entre la *frecuencia de discusiones con amigos* y las subescalas de *metas y estrategias*, y finalmente, entre la *frecuencia de discusiones con otras personas* y las subescalas de *no aceptación, metas y estrategias* (Tabla 9). Las pruebas post hoc no se pudieron realizar para la frecuencia de discusiones de los adolescentes debido a que, al menos un grupo de las opciones de respuesta, tenía menos de dos casos.

Discusión

El principal objetivo de la presente investigación era analizar la relación entre los estilos parentales y el nivel de regulación emocional en adolescentes latinoamericanos de 12 a 18 años. Los resultados presentados anteriormente determinaron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre ambas variables. Esto coincide con la investigación de Adrián (2020) que tenía como objetivo determinar si existía relación entre los estilos parentales y la regulación emocional en estudiantes de tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 3080 de Perú. En ella se encontró que no había correlación entre las variables. Sin embargo, estos resultados difieren de los hallazgos de otros estudios como el de Jabeen et al. (2013), quienes encontraron que el estilo de crianza democrático tenía un efecto positivo, mientras que el estilo de crianza permisivo tenía un efecto negativo en la regulación emocional de los adolescentes; sin embargo, no se hallaron resultados estadísticamente significativos para el estilo de crianza autoritario. Por su parte, Boediman y Desnawati (2019) encontraron una relación positiva entre el estilo de crianza democrático y el desarrollo de la regulación emocional de los niños, así como una relación negativa entre el estilo de crianza autoritario y permisivo y la regulación emocional de los niños. También encontraron diferencias estadísticamente significativas con relación a la puntuación del nivel de regulación emocional y la frecuencia de discusiones con padres, familiares, amigos y otras personas. Se evidenció que, a mayores discusiones, mayor nivel de desregulación emocional en los adolescentes.

Con respecto a los datos obtenidos sobre regulación emocional y frecuencia de discusiones, diferentes autores han encontrado que la regulación emocional se encuentra asociada con las relaciones interpersonales, dado que una adecuada regulación emocional las beneficia y, a su vez, dichas interacciones benefician la regulación emocional. De igual forma, la desregulación emocional en adolescentes se relaciona con las discusiones con padres, familiares y amigos, conflictos que surgen cuando los adolescentes no pueden verbalizar ni expresar sus emociones y también por la falta de comunicación y apoyo.

En estudios relacionados con las variables de la investigación, se asocia la puntuación alta de inteligencia emocional en adolescentes (que incluye la regulación emocional) con mayores apreciaciones favorables por parte de amigos y docentes, lo que determina que los conflictos se deben a la escasa habilidad de los adolescentes para regular una emoción de manera favorable. Así mismo, se ha encontrado que el desarrollo de una óptima regulación emocional es fundamental, dado que, en la etapa de la adolescencia, esto promueve habilidades de competencia social, éxito en las relaciones interpersonales, adecuado ajuste psicológico y mayor satisfacción con la vida (Gómez y Calleja, 2016; Campbell et al., 2016; Estévez y Jiménez, 2017; Samander, 2018; Cerda et al., 2021).

Es importante mencionar que la forma como interactúan los adolescentes posiblemente tiene relación con las subescalas de impulsividad, estrategias y metas del DERS. En principio, se ha hallado que la subescala de impulsividad se relaciona con un mayor número de conflictos en los adolescentes con diferentes personas porque, al responder de manera inmediata a la situación sin valorar los riesgos ni las consecuencias de los actos, se generan dificultades interpersonales y se altera la dinámica escolar, social y familiar (Villegas, 2013; Esteinou, 2015). Esto constata los resultados de la presente investigación con respecto a la asociación entre la frecuencia de discusiones de los adolescentes y la subescala del DERS: a mayor impulsividad, mayor frecuencia de discusiones. Así mismo, se ha documentado que el uso de estrategias de regulación emocional y de establecimiento de metas enfocadas en la búsqueda y expresión se relacionan con el uso simultáneo de estrategias de resolución de problemas que permiten solventar los conflictos surgidos en las relaciones interpersonales. Adicionalmente, las estrategias de regulación emocional encaminadas en la capacidad de expresión y el manejo de emociones mejora la capacidad

“las estrategias de regulación emocional encaminadas en la capacidad de expresión y el manejo de emociones mejora la capacidad de los adolescentes de relacionarse con los demás (Giuliani y Morales, 2012; Alonso, 2021)”

de los adolescentes de relacionarse con los demás (Giuliani y Morales, 2012; Alonso, 2021): a mayor número de metas y estrategias de regulación emocional, menor número de discusiones.

Para el desarrollo de esta investigación se tuvieron en cuenta limitaciones y recomendaciones de otros trabajos que relacionaron variables similares a las del presente estudio. Tanto Quiñones y Wilson (2010) como Jabeen et al. (2013) mencionaron que variables como género, estrato socioeconómico y nivel educativo de los adolescentes, al igual que estrato socioeconómico, nivel educativo y percepción de los padres frente a su propio estilo de crianza podían ser relevantes, aunque, en relación con estas variables, no se obtuvo un valor estadísticamente significativo que demostrara dicha hipótesis. Cabe resaltar que no se pueden generalizar los resultados, puesto que los participantes presentaron características similares en algunas variables, tales como estrato, nivel educativo y formación en estilos de crianza.

Para terminar, aunque este estudio dio respuesta a ciertas limitaciones y sugerencias encontradas en otras investigaciones, también se encontraron limitaciones nuevas: en primer lugar, no se pudo validar el instrumento DERS para adolescentes colombianos, por lo que se desarrolló solo una validación de contenido; en segundo lugar, la disponibilidad de instrumentos que evaluaban los estilos de crianza fue reducida, puesto que en su mayoría se diseñaron para que los hijos fueran quienes dieran respuesta en lugar de los padres; en tercer lugar, la participación de los padres fue minoritaria en relación con las madres, lo que cerró la posibilidad de hacer comparaciones entre los estilos de cada padre y su hijo. Además, en el estudio, solo se identificaron dos estilos parentales (democrático y permisivo), de los cuales se encontró un porcentaje mayor del estilo democrático (87,64%) con respecto al permisivo (12,35%). Por estas razones, no se pudieron establecer diferencias estadísticamente significativas entre los tres estilos parentales que evaluaba la prueba. Sin embargo, estos resultados fueron similares a los que obtuvieron Cárdenas et al. (2020) en su investigación sobre las dimensiones y los estilos de crianza establecidos por los padres o cuidadores con niños escolarizados de la primera infancia. En ese estudio, en los datos hallados en la prueba PSDQ, 99% de la muestra se clasificó como estilo de crianza democrático, 1% como estilo autoritario y 0% como estilo permisivo. Los resultados obtenidos se explican por el tamaño y las características de la muestra, ya que la población de los padres era homogénea en cuanto a nivel educativo, estrato socioeconómico y formación previa en pautas de crianza. Lo anterior se evidenció en puntuaciones altas para el estilo de crianza democrático. En otro estudio se halló una correlación estadísticamente significativa entre el estilo de crianza democrático y mayores niveles de estrato socioeconómico de los padres (Martínez y Luje, 2018).

Por tales motivos, para futuras investigaciones se recomienda, en primer lugar, ampliar el tamaño de la muestra, debido a que en el presente estudio se obtuvo un margen estadístico muy pequeño que estuvo por encima del aceptado (valor $p < ,05$) para establecer diferencias estadísticamente significativas (esto específicamente para la puntuación de los padres en el PSDQ [valor $p = 0,058$] y para el género de los adolescentes [valor $p = 0,054$]); en segundo lugar, seguir teniendo en cuenta las variables sociodemográficas incluidas en este trabajo; en tercer lugar, contar con una muestra menos homogénea, puesto que la mayoría de los participantes pertenecía a un estrato socioeconómico 3 y 4 y contaba con un nivel educativo alto; en cuarto lugar, diversificar las estrategias de evaluación para dar respuesta a la limitación encontrada en cuanto a que no había muchos instrumentos adaptados al contexto colombiano que permitieran evaluar las dos variables centrales de esta investigación; y en quinto lugar, tener en cuenta la percepción tanto de los padres sobre su propio estilo de crianza como de los adolescentes sobre el estilo de crianza de sus padres. En diferentes trabajos se encontró que los estilos parentales reportados por padres e hijos no coincidían en su totalidad, especialmente en el estilo democrático: los padres que se consideraban a sí mismos como democráticos eran percibidos por sus hijos como permisivos o autoritarios (Smetana, 1995; Bersabé et al., 2001; González y Landero, 2012). 

Referencias

Adrián, H. (2020). *Estilos parentales y regulación emocional en estudiantes de tercer grado de secundaria en la Institución Educativa 3080 Perú-Canadá*, 2020. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/51305>

Aguilar-Yamuza, B. Raya-Trenas, A., Pino-Osuna, M. y Herruzo-Cabrera, J. (2019). Relación entre el estilo de crianza parental y la depresión y ansiedad en niños entre 3 y 13 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 36-43. <http://dx.doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.5>

Alegre, A. (2012). The relation between the time mothers and children spent together and the children's trait emotional intelligence. *Child & Youth Care Forum*, 41(5), 493-508. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9180-z>

Alonso, J. (2021). *Promoción de la competencia social y la regulación emocional a través de una comunidad virtual como medio para incidir en las relaciones interpersonales de estudiantes de primaria en el contexto de la educación a distancia*. [Tesis de pregrado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Archivo digital. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/765>

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907. <https://www.jstor.org/stable/1126611?seq=1>

Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, 2005(108), 61-69. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cd.128>

Bersabé, R., Fuentes M. J. y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13(4), 678-684. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72713422.pdf>

Boediman, L. y Desnawati, S. (2019). The relationship between parenting style and children's emotional development among Indonesian population. *Jurnal Ilmiah Psikologi MIND SET*, 10(1), 17-24. <https://doi.org/10.35814/mindset.v10i01.735>

Cárdenas, A., Mantilla, A. y Riaño, I. (2020). *Medición de los estilos de crianza de padres en niños escolarizados de la ciudad de Bucaramanga*. [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Archivo digital. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/17881>

Campbell, S., Denham, S., Howarth, G., Jones, S., Whittaker, J., Williford, A., Willoughby, M., Yudron, M. y Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.008>

Cerda, B., Cerda, V., Godoy, P., Venegas, M. y Morales, I. (2021). Proceso de psicoterapia cognitiva posracionalista: Experiencia de adolescentes con desregulación emocional. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 14(1), 83-94. <https://doi.org/10.17162/rccs.v14i1.1488>

Company, R. (2016). *Psicología diferencial en regulación emocional, adaptativa y desadaptativa*. [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull]. Archivo digital. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=114102>

Cummings, E., Davies, P. y Campbell, S. (2000). *Developmental Psychopathology and Family Process*. The Guilford Press and Family Process.

Cruz, L., Ruiz, P. y Betancourt, P. (2021). *Revisión sistemática: Relación entre prácticas parentales y regulación emocional en adolescentes*. [Tesis de especialización, Universidad del Bosque]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/20.500.12495/9015>

Esteinou, R. (2015). Autonomía adolescente y apoyo y control parental en familias indígenas mexicanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 749-766. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77340728015.pdf>

Estévez, E. y Jiménez, T. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 97-104. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.922>

Fernández, D., Ortiz, H. y Quimbaya, J. (2021). Direccionalidad de los estilos parentales en la regulación emocional infantil. *Revista Lumen Gentium*, 5(2), 76-88. <https://doi.org/10.52525/lgv5n2a4>

Flores, H. (2020). *Estilos parentales y regulación emocional en estudiantes de tercer grado de secundaria en la Institución Educativa 3080 Perú-Canadá, 2020*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Archivo digital. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51305>

Gelabert, H. (2016). Contextos de pobreza y desatención en la infancia: determinantes en la desregulación emocional y la conducta no adaptativa. *Revista d'Afers Socials*, 7, 49-65. http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/caib0167.dir/caib0167.pdf#page=49

Giuliani, M. y Morales, F. (2012). *La regulación emocional de ira y tristeza y dimensiones interpersonales de la empatía: un estudio preliminar*. [Ponencia]. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-072/31>

Gómez, I. (2015). *Dificultades específicas de la regulación emocional en los adolescentes con TDAH: utilidad clínica de la escala DERS*. [Tesis de pregrado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Archivo digital. <https://www.tdx.cat/handle/10803/322795>

Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>

Gómez-Restrepo, C. (2016). *Encuesta Nacional de Salud Mental 2015*. http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud_mental_tomol.pdf

Gómez-Simón, I. Penelo, E. y de la Osa, N. (2014). Estructura factorial e invariancia de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) en adolescentes españoles. *Psicothema*, 26(3), 401-408. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72731656016.pdf>

González, M. y Landero, R. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Summa Psicológica UST*, 9(1), 53-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3974456>

Gratz, K. L. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.00000007455.08539.94>

Gross, J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. https://pdfs.semanticscholar.org/8d28/47f27d28b570e7d9f1bd6f723d919f700916.pdf?_ga=2.54287083.2131400115.1616073307-1153783910.1614714504

Gross, J. y Thompson, R. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/303248970_Emotion_Regulation_Conceptual_Foundations#fullTextFileContent

Guzmán-González, M., Carrasco, N., Figueroa, P., Trabucco, C. y Vilca, D. (2016). Estilos de apego y dificultades de regulación emocional en universitarios. *Psyke*, 25(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.7764/psyke.25.1.706>

Henao, G. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>

Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología Conductual*, 19(2), 347-372. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/psicopatologiadelaregulacionemocionalelpapeldelosdeficitemocionales.pdf

Hervás, G. y Moral, G. (2017). *Regulación emocional aplicada al campo clínico*. FOCAD. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>

Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68611924005.pdf>15(2), 109-115.

Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M. y Riaz, M. N. (2013). Parenting styles as predictors of emotion regulation among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1), 85-105. <https://psycnet.apa.org/record/2014-02065-005>

Leerkes, E. y Bailes, L. (2019). Emotional development within the family context. En V. LoBue, K. Pérez y K. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 627-661). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_24

Martínez, A. y Luje, J. (2018). *Estilos de crianza y la estratificación del nivel socioeconómico en padres de familia de los niños y niñas de los centros infantiles del Buen Vivir del cantón Ambato*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Archivo digital. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2360>

Maccoby, E. y Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. Hetherington y P. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: socialization, personality and social development* (pp. 1-101). Wiley.

McKone, K., Woody, M., Ladouceur, C. y Silk, J. (2021). Mother-daughter mutual arousal escalation and emotion regulation in adolescence. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(5), 615-628. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-020-00763-z>

Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2018). *Boletín de salud mental: salud en niños, niñas y adolescentes*.

Pinquart, M. y Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(1), 75-100. <https://doi.org/10.1037/cdp0000149>

Quiñones, N. y Wilson, J. (2010). *Relación entre estilos parentales percibidos y dependencia emocional en una muestra de adolescentes bogotanos*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de la Sabana]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10818/6772>

Robinson, C., Mandleco, B., Olsen, S. y Hart, C. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819-830. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pr0.1995.77.3.819>

Samander, C. (2018). *Vínculo fraterno y regulación emocional en adolescentes entre 15 y 19 años*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Archivo digital. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13510>

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2018/04/inteligencia_emocional_de_los_ninos-shapiro.pdf

Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66(2), 299-316. <https://www.jstor.org/stable/1131579>

Stifter, C. y Augustine, M. (2019). Emotion regulation. En V. LoBue, K. Pérez y K. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 405-430). Springer, Cham.

Thompson, R. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 59, 25-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>

Torío, S., Peña, J. e Inda-Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70. https://www.researchgate.net/publication/28219493_Estilos_de_educacion_familiar

Velásquez, P. y Villouta, A. (2013). *Adaptación y validación del "Parenting Styles and Dimensions Questionnaire" (PSDQ) (cuestionario de dimensiones y estilos de crianza) de Robinson y cols. (1995), en padres/madres de niños/as que cursan el nivel preescolar y básico en un grupo de establecimientos municipales de la ciudad de Chillán*. [Tesis de pregrado, Universidad del Bío-Bío]. Archivo digital. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/622/1/Vel%C3%A1squez%20Belmar,%20Paulina.pdf>

Villegas, L. (2013). *Conductas impulsivas en niños y jóvenes que se encuentran en situación de riesgo de vida en calle. Evaluación e intervención cognitivo-conductual*. [Tesis de posgrado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Archivo digital. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/1012?locale-attribute=en>

Yaffe, Y. (2018). Physical activity among Israeli-Arab adolescent males: how do parenting styles matter? *American Journal of Men's Health*, 12(6), 2037-2043. <https://doi.org/10.1177/1557988318790881>

Eco-consciencia sobre la protección del suelo en la institución educativa Los Andes, del departamento de Nariño

Eco-awareness on soil protection at the Los Andes educational institution in the department of Nariño

Conscientização ecológica sobre a proteção do solo na instituição educacional Los Andes, no departamento de Nariño

 **Paola Andrea Tapia**

<https://orcid.org/0000-0001-5575-1475>

Universidad Popular del Cesar

andipahola@gmail.com

Valledupar, Colombia

 **Javier Adalberto Bucheli Guepud**

<https://orcid.org/0000-0002-3490-4206>

Universidad Popular del Cesar

cecuaqueralto21@gmail.com

Valledupar, Colombia

 **Luis Juan Carlos García Noguera**

<https://orcid.org/0000-0002-8004-0293>

Universidad Popular del Cesar

luisjuancarlos@gmail.com

Valledupar, Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article / Para citar este artigo:

Tapia, P. A., Bucheli, J. A. y García, L. J. C. (2023). Eco-consciencia sobre la protección del suelo en la institución educativa Los Andes, del departamento de Nariño. *Inclusión y Desarrollo*, 10(2), pp. 26-38.

Recibido/Received/Recebido: 23 de enero de 2023

Aceptado/Accepted/Aceito: 29 de agosto de 2023

Publicado/Published/Publicado: 20 de septiembre de 2023

Artículo de revisión / Review Article / Artigo de revisão

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.





RESUMEN

ABSTRACT

SUMARIO

La investigación propone estrategias pedagógicas para fomentar la eco-consciencia sobre la protección del suelo con los estudiantes de la institución educativa Los Andes, del resguardo indígena de San Juan. Para ello, desde el enfoque cualitativo, enmarcado en la investigación-acción, se procedió a identificar las acciones orientadas a proteger los suelos existentes en la comunidad. También se estableció el estado de eco-consciencia en los estudiantes, se fomentó a través del desarrollo de estrategias pedagógicas y se evaluó una vez hecha la intervención con el uso de las estrategias. El trabajo visibilizó la poca consciencia ambiental por parte de la comunidad educativa a causa de la falta de conocimiento, por una parte, y de la premura del tiempo y la necesidad de costos, por otra parte. Estos hallazgos permitieron concluir que, en busca del reconocimiento de la problemática y de las afectaciones de este recurso natural, es necesario fomentar la eco-consciencia en los alumnos mediante la implementación de estrategias pedagógicas que permitan cuidar, recuperar y preservar el ecosistema para así mejorar la estabilidad del suelo.

Palabras clave: ecología; educación ambiental; ambiente; saneamiento; suelo.

The research proposes pedagogical strategies to promote eco-awareness on soil protection with the students of the educational institution Los Andes, of the indigenous reservation of San Juan. For this purpose, from the qualitative approach, framed in action-research, we proceeded to identify the actions aimed at protecting the existing soils in the community. The state of eco-awareness of the students was also established, promoted through the development of pedagogical strategies and evaluated once the intervention had been carried out with the use of the strategies. The work made visible the lack of environmental awareness on the part of the educational community due to lack of knowledge, on the one hand, and time pressure and the need for costs, on the other hand. These findings led to the conclusion that, in order to recognize the problems and the effects on this natural resource, it is necessary to promote eco-awareness among students through the implementation of pedagogical strategies to care for, recover and preserve the ecosystem in order to improve soil stability.

Keywords: ecology; environmental education; environment; sanitation; soil.

A pesquisa propõe estratégias pedagógicas para promover a consciência ecológica sobre a proteção do solo com os alunos da instituição educacional Los Andes da reserva indígena de San Juan. Para isso, a partir da abordagem qualitativa, enquadrada na pesquisa-ação, procedeu-se à identificação das ações destinadas a proteger os solos existentes na comunidade. O estado de consciência ecológica dos alunos também foi estabelecido, promovido por meio do desenvolvimento de estratégias pedagógicas e avaliado após a intervenção ter sido realizada com o uso das estratégias. O trabalho revelou a falta de consciência ambiental na comunidade educacional devido à falta de conhecimento, por um lado, e à pressão do tempo e à necessidade de custos, por outro. Esses resultados levaram à conclusão de que, para reconhecer os problemas e os efeitos sobre esse recurso natural, é necessário promover a consciência ecológica entre os alunos por meio da implementação de estratégias de ensino para cuidar, recuperar e preservar o ecossistema a fim de melhorar a estabilidade do solo.

Palavras-chave: ecologia; educação ambiental; meio ambiente; saneamento; solo.

Antecedentes

La fuente de ingresos de las familias que pertenecen al resguardo indígena de San Juan se basa principalmente en la explotación del sector primario (agricultura y ganadería). El suelo cultivable disponible soporta la creciente población y la convierte en una verdadera vocación agrícola. Por desgracia, las parcelas se hacen cada vez más pequeñas y menos rentables por cuanto son divididas a través de la figura de la herencia.

Al analizar el contexto social de los estudiantes de forma empírica, se puede apreciar que se trata de una agricultura de subsistencia, practicada en pequeñas parcelas familiares, que provee de productos alimenticios a los agricultores y a su familia. Se emplea una técnica agrícola tradicional con prácticas que responden a las costumbres locales. Así y todo, es visible la poca consciencia ambiental que tienen los agricultores de la comunidad educativa Los Andes, unas veces por falta de conocimiento y, otras veces, por ahorrar esfuerzo y dinero, lo que los lleva a realizar actividades poco beneficiosas para el ambiente, el suelo y, en general, el planeta.

Se presentan varias dificultades como consecuencia de malas prácticas, tales como siembra de cultivos inapropiados a causa de la mala selección de semillas, falta de rotación de cultivos y sobrepastoreo (si bien se utilizan animales domésticos para limpiar las malas hierbas, un uso excesivo de esta práctica contribuye a la deforestación y a la erosión del suelo). En la zona, es escaso el recurso hídrico. Ello genera un ineficiente riego de los cultivos.

La contaminación del suelo se presenta de dos maneras: primero, por el uso exagerado de productos como abono químico, plaguicidas o pesticidas para evitar que las malezas arruinen la cosecha. No contar con buenas prácticas agrícolas, ni brindar garantías a los consumidores genera desconfianza en los mercados nacionales e internacionales, pues, debido a la falta de inocuidad de los alimentos, puede haber productos agrícolas con residuos de plaguicidas que generen plagas o enfermedades en la población. La utilización de plaguicidas altamente tóxicos incluso ha ocasionado la muerte de varios agricultores, debido a que no se usa protección adecuada, como respiradores y ropa especial. Esto resulta difícil de cambiar sobre todo en los agricultores de escasos recursos económicos, pues ellos, usualmente, emplean mínima protección y, además, sus familias están siempre en las parcelas haciéndoles compañía.

La segunda manera de contaminación del suelo se origina por el desalojo de los desperdicios de cosecha. En el afán y por facilidad, se echa fuego a los rastrojos y a la parte de cosecha sobrante o que no está en condiciones de ser comercializada o consumida. Además, la tala de arbustos y demás vegetación que estorba en la parcela, junto con la realización de guachado en zonas inclinadas, desliza el suelo hacia la parte inferior y deja desprotegida la parte superior, lo que afecta el ecosistema. Cultivar una misma variedad de producto sin una adecuada rotación también agota los nutrientes y estimula su erosión. Lo anterior conlleva el uso continuo de abono químico que termina por afectar el ambiente, además de tener un alto costo. La falta de nutrientes en el suelo afecta directamente los tiempos relacionados con el crecimiento, el rendimiento y la calidad nutricional de los productos.

El deterioro ambiental es un tema preocupante y uno de los más grandes retos que tiene la humanidad. La Ley General de Educación, en el artículo 14, ordena la enseñanza y la protección del ambiente a través de la preservación de los recursos naturales (Báez, 1996). Es aquí donde lo ambiental se convierte en tema central y se transforma en un instrumento para cambiar de manera efectiva el comportamiento individual y social de los sujetos. La relación comunidad-ambiente es primordial para afrontar el reto de asegurar la conservación de los seres humanos.

Esta transformación se comenzó a gestar desde 1972 en la conferencia de Estocolmo, donde se escribió el primer documento adoptado por la comunidad internacional enfocado en el despertar de la eco-conciencia (Blengio, 2003). Posterior a ello, las acciones mundiales cada vez son más y tienen mayor relevancia. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, 2017] afirma que la relación entre educación y naturaleza debe cambiarse para promover un desarrollo sostenible, eco-amigable, y así convertirlo en una obligación que dé garantías a las futuras generaciones. De igual manera, Gutiérrez et al. (2006) menciona: “Promover la conciencia en la población sobre los principales problemas del ambiente y generar habilidades y desarrollar estrategias para su resolución [...] es una visión que ha impregnado la mayor parte de los programas patrocinados por la UNESCO” (p. 31).

Miranda (2013) concluye: “El compromiso con valores, creencias y actitudes más próximos a una relación armónica con el medio ambiente podría convertirse en un poderoso predictor del cambio de los contextos en los comportamientos” (p. 102). Esta relación armónica a la que se hace referencia es la que se desea lograr en la institución educativa Los Andes con la implementación de estrategias pedagógicas enfocadas en la formación de personas críticas respecto a la problemática ambiental de los suelos, es decir, eco-conscientes. Para esto, es necesario estudiar el nivel de efectividad que se logra con dichas estrategias y así fomentar un análisis crítico que permita transformar la cosmovisión de los estudiantes y los lleve a ser más reflexivos de sus acciones y de su relación con el ambiente.

Suelo

El suelo se define como “una mezcla de materiales orgánicos e inorgánicos que albergan una colonia viviente de miles de especies que trabajan en armonía” (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2011, p. 8). Montañó et al. (2018, p. 9) complementa diciendo que es “la capa superficial de la corteza terrestre en la que viven numerosos organismos y crece la vegetación” El suelo es la capa superficial de la Tierra en donde se desarrolla la vida, sirve de soporte a las plantas y le proporciona los elementos nutritivos necesarios para el subdesarrollo. Se compone de material rocoso meteorizado y descompuesto, agua, aire, materia orgánica formada de la descomposición vegetal y animal, y miles de formas diferentes de vida, principalmente microorganismos e insectos (Encina Rojas e Ibarra, 2017). Es uno de los recursos naturales más valiosos de los campesinos, calificado con acierto como “el puente entre lo inanimado y lo vivo”.

Como se puede ver, el suelo es el resultado de la acción combinada de diferentes factores. López (2020) formuló la siguiente ecuación:

$$\text{sistema suelo} = S = f = (\text{clima, organismos vivos, roca, relieve, tiempo, entre otros})$$

En este conjunto de aspectos, el clima se refiere a la secuencia de suelos eslabonados por la relación clima-suelo. Por otro lado, el material originario [está] relacionado con las litofunciones, la geoforma [...] con los suelos y [...] el edafopaisaje, los organismos vivos [...] con las biofunciones y el tiempo [...] con las cronofunciones. Consecuentemente, se ha simplificado esta fórmula con el tiempo, relacionando las consecuencias con las causas de las formaciones en el suelo. (López, 2020, p. 42)

El primer documento en el que se reconoce que el suelo es un recurso limitado, con regeneración lenta y del cual es necesario evitar su degradación por aporte de sustancias tóxicas es la Carta de Europa de Suelos. A partir de entonces, se empieza a comprender que el suelo no solo es un receptor y suministrador de nutrientes para las plantas, sino también una barrera protectora de la contaminación, ya que puede impedir la llegada de compuestos tóxicos a la cadena trófica. Su poder amortiguador depende de sus propiedades fisicoquímicas y edáficas, de las condiciones ambientales y del tipo de contaminante (Gómez, 2020). Dicho poder tiene un límite: vendida dicha resistencia, el agente contaminante estaría en forma biodisponible con capacidad para afectar tanto al medio como a la salud de los seres vivos que lo habitan.

Para abordar la problemática ambiental, hay que transformar las concepciones sobre el valor del suelo, reconociendo sus características, funciones y beneficios para generar una conciencia ambiental (o eco-conciencia) que permita su restauración y preservación. Conseguir una actitud en favor del suelo requiere planear y desarrollar acciones contundentes para que las nuevas generaciones

aprendan a través de la praxis. Así lo afirma García et al. (2017) cuando dice que “existe una relación significativa entre la práctica de conductas proecológicas, la conectividad, la eco-consciencia y la eco-afinidad” (p. 3). A la vez advierte: “La degradación ambiental es inminente y resulta urgente llevar a cabo acciones al respecto. Una buena vía de acción podría consistir en desarrollar estos comportamientos en los niños” (p. 4).

Para definir el riesgo del estado del suelo, se debe examinar su pérdida de calidad; sin embargo, la relación campo-ciudad visibiliza otras causales importantes, las cuales se dividen en cuatro categorías según Estrada (2017):

- **Contaminación química:** uno de los causales más importantes.
- **Contaminantes:** existen diferentes sustancias derivadas de actividades en el suelo que se organizan por la naturaleza de la contaminación o por el contaminante asociado (orgánico, carcinogénico, orgánico tóxico, inorgánico carcinogénico, inorgánico tóxico). Uno de los medios de descontaminación es la atenuación natural.
- **Zona contaminada y receptores:** relacionado con el terreno contaminado, el estado activo o inactivo del foco, los límites de afección, la distancia con la población, la accesibilidad.
- **Afectación de las aguas:** provocada por sedimentos y uso del agua.

La pérdida de calidad del suelo se debe evitar a toda costa. Para ello, hay que tener mucho cuidado con la aplicación de abono químico, fungicidas, insecticidas y matamalezas. La utilización de agua superficial y la conservación de agua subterránea son determinantes para mantener la cobertura vegetal.

Cobertura del suelo, cobertura vegetal y usos del suelo

Se entiende por cobertura del suelo “la capa de vegetación natural que cubre la superficie terrestre, comprendiendo una amplia gama de biomasas con diferentes características fisonómicas y ambientales que van desde pastizales hasta áreas cubiertas por bosques naturales” (Rosales, 2018, p. 13). La cobertura del suelo encierra la cobertura vegetal que corresponde a los atributos biofísicos de la superficie terrestre.

Por su parte, los usos del suelo están relacionados con los diferentes destinos que le da el ser humano al suelo. El uso afecta directamente su biodiversidad, impacta en los cambios climáticos locales, regionales y globales, y es la fuente primaria de la degradación del suelo. El cambio en la cobertura del suelo se entiende como la transformación de la apariencia física de un paisaje determinado (Rosales, 2018).

[Es un] proceso complejo, en el que participan fuerzas ambientales, sociales, económicas, políticas e institucionales en escalas diversas. Las distintas fuerzas influyen en las decisiones de los habitantes y de los usuarios de la tierra, quienes finalmente son los transformadores del paisaje. (Rosales, 2018, p. 32)

Con esta finalidad, se emplean las premisas de la Teoría del Control Óptimo y de la Economía de los Recursos Naturales, las cuales buscan establecer una relación entre la erosión del suelo, la pérdida de fertilidad y la productividad agrícola. Estas tres variables están directamente relacionadas, ya que, si se presenta erosión, el suelo pierde su capacidad fértil y, por ende, disminuye la productividad. La productividad y la fertilidad del suelo se ven afectadas por la erosión mecánica. Por su parte, la fertilidad tiene que ver con la calidad del suelo en términos de disponibilidad de fósforo, lo cual resulta determinante en la productividad, que aumenta con las mejoras en la calidad del suelo y disminuye con sus pérdidas. La rotación de cultivos contribuye también a este objetivo (Caraballo, 2020).

El suelo puede ser afectado en diferentes maneras, ya sea por el manejo, la localización y los métodos agrícolas empleados en la parcela.

Existen organismos vulnerables a los cambios del pH en el suelo; la relación bacteriana fúngica será afectada con la adición de fertilizantes y abonos alterando la relación C/N, tal como los efectos de laboreo. El laboreo reduce el número de hifas fúngicas, ya que los agregados del suelo que se mantienen unidos por estos se destruyen. (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2018, p. 6)

Los agricultores emplean una gran cantidad de abono químico para lograr una alta producción, sin tener en cuenta que están acabando con la capacidad de fertilidad del suelo, bien sea por desconocimiento o por tener una mayor rentabilidad. Según García (2017), otras causas de degradación de los suelos son las siguientes:

la creciente demanda de bienes y servicios de los suelos; el desconocimiento de las funciones e importancia del suelo y de alternativas para su recuperación, restauración y rehabilitación; procesos de planeación y de ordenamiento del territorio que no tienen en cuenta las características de los suelos; debilidad en los procesos de seguimiento a la calidad de los suelos; desarticulación institucional y carencia de normas e instrumentos para la gestión sostenible del suelo. (p. 23)

La degradación se acentúa cuando se pasa del sistema de labranza convencional al de siembra directa. En la degradación química, se presenta pérdida de fertilidad y de materia orgánica, salinización y alcalinización (García, 2017). Esto es, el suelo se degrada por la pérdida de sales cuando se colocan cantidades excesivas de fertilizantes o se riega con agua rica en sales. La degradación biológica, por su parte, se da cuando hay quemaduras de los sobrantes de la cosecha, se incrementa el uso de minerales, se usan cubiertas plásticas o se desinfecta el suelo con agroquímicos, lo que provoca que los organismos biológicos mueran. La degradación biológica también se da por intensificación agrícola, deforestación, sobrepastoreo y manejo inadecuado del agua.

Agentes de cambio

La agricultura es uno de los principales agentes de cambio en el ambiente y en la calidad de vida de la comunidad. Por ello, el cuidado ambiental no debe considerarse como algo temporal, sino “con visión de futuro, en función a una idea de sostenibilidad, con el fin último de crear las condiciones que aseguren mejores niveles de vida para las generaciones actuales y venideras” (Zarta, 2018, p. 9). De acuerdo con la Estrategia Mundial de la Conservación, los países deben adoptar medidas de conservación en el ámbito nacional y subnacional. Varias naciones se han preocupado por plantear y desarrollar acciones para corregir, conservar y recuperar los recursos forestales.

El ser humano se ha convertido en el principal agente transformador del ambiente. Dichas transformaciones están relacionadas, por desgracia, con altos índices de hectáreas deforestadas; contaminación de ríos, lagos y lagunas; contaminación de suelos; pérdida de animales silvestres, y contaminación visual y ambiental. Debido a la alta tasa de crecimiento demográfico y al afán por incrementar la producción en las cosechas, no se permiten periodos de descanso en los suelos, lo que conlleva una agricultura intensiva que, a corto plazo, deja dividendos a los agricultores, pero, a largo plazo, conlleva baja productividad. La pérdida de recursos financieros puede ocasionar, además, no solo la escasez de alimentos, sino también atraso en los planes de desarrollo nacional, baja capacidad alimentaria y reducción de divisas.

La comunidad campesina no puede avanzar en su búsqueda de progreso y bienestar si no cuida el suelo cultivable. Son dos las fuentes de contaminación: geogénicas naturales y antropogénicas. Las primeras se deben a la contaminación de elementos que tienen su origen en el medio natural pero que presentan altas concentraciones. Las segundas, mucho más importantes, se deben a actividades humanas: agrícolas y ganaderas, industriales, mineras, urbanas, desechos y reciclaje (Gómez, 2020). Los suelos contaminados permanecen afectados por largo tiempo, durante el cual son incapaces de soportar cualquier tipo de vegetación (Jiménez y Donadrio, 2017).

Hoy en día, ante la creciente demografía, el sector agrícola debe producir una mayor cantidad de alimentos, al tiempo que la superficie de suelo cultivable disminuye debido al crecimiento de las ciudades y la ampliación de la frontera urbana, la industrialización y otros usos del suelo alejados de la agricultura (Gómez, 2020). Toda esta problemática sobre el uso del suelo difícilmente puede ser solucionada si no se lanzan programas y proyectos en cooperación con organismos internacionales que engloben las políticas en favor del ambiente.

El Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible convocó a la FAO en una cumbre en el año 2018. En esta reunión se aportaron elementos para la protección y la conservación de los suelos del país, lo que dio como resultado el documento Guía de buenas prácticas para la gestión y uso sostenible de los suelos en áreas rurales. Con este texto se pretendía solucionar las problemáticas de este recurso natural y crear reflexiones que permitieran fomentar la eco-consciencia sobre la protección del suelo en la institución educativa Los Andes.

La problemática de degradación del suelo en el resguardo indígena de San Juan requiere la creación de elementos direccionados a su protección y preservación, considerando la importancia de los suelos para equilibrar los ecosistemas, el control del cambio climático y la protección de la biodiversidad para garantizar seguridad y soberanía alimentaria. De no tomar acciones correctivas, podría terminar la vida de muchos microorganismos, plantas y, por ende, de todo ser viviente. En las actuales circunstancias, lo que la naturaleza requiere es estimular en cada agricultor un respeto hacia su entorno natural. Necesita personas capacitadas para cuidarla, conservarla y cooperar con los demás de manera responsable.

Educación ambiental

Las problemáticas ambientales que enfrenta el planeta, en gran parte, tienen que ver con la manera en que los seres humanos coexisten y se relacionan con los recursos naturales y el ambiente. Es decir, el ser humano no es consciente de la real importancia que merece cada uno de los otros seres vivos, humanos o no humanos, y de la necesidad de crear vínculos de correlación a través de los cuales se obtenga algo de la naturaleza, pero a su vez se devuelva algo a ella. De aquí la importancia de generar una consciencia ecológica (o eco-consciencia) que permita transformar la mentalidad de las personas acerca de su relación con la naturaleza, mejorando el entorno del planeta y promoviendo un trato igualitario a seres vivos y no vivos.

Desde el ámbito educativo, es posible lograr la formación de seres capaces de asumir el rol transformador de la sociedad. El profesor debe llevar a cabo estrategias pedagógicas a fin de transmitir este conocimiento de manera eficaz y eficiente y, a su vez, hacer una constante evaluación de los resultados para identificar su pertinencia y alcance transformador.

La educación ambiental implica la conjunción de tres dimensiones:

- **Educar en el medio:** investigar y trabajar directamente en el medio, relacionando los problemas que afectan ese entorno cercano con problemáticas más globales.
- **Educar sobre el medio:** tener en cuenta los elementos que lo conforman, las interacciones que se dan entre ellos, los cambios que sufre, su organización y las interdependencias que tiene con respecto a otros sistemas.
- **Educar a favor del medio:** impulsar una serie de valores y actitudes necesarios para lograr comportamientos más respetuosos con el ambiente.

En esa línea, la presente investigación busca aplicar y evaluar estrategias pedagógicas eficaces y eficientes que generen eco-consciencia, que enfoquen al alumno en la recuperación y salvaguarda del suelo desde sus propias acciones, consciente del papel vital de este recurso para la sobrevivencia del planeta. Dichas estrategias tienen que ver con la conceptualización de términos básicos sobre el ambiente, la contaminación y los cuidados respecto al uso del suelo agrícola y a partir de la cosmovisión de la comunidad pasto, entendida como la forma tradicional de agricultura indígena que se sitúa alrededor de la casa. Al sembrarse varios productos, tales como coles, papa, arracacha, frutas, cebolla, flores ornamentales y plantas medicinales, el cultivo permite la estabilidad de la tierra y la existencia del pH necesario para que los insectos y las plagas no toquen la cosecha. Son las flores amarillas, el ajo y la ruda lo que se siembra, por lo regular, en sitios estratégicos para generar este equilibrio ambiental, pues evita en su totalidad el uso de insumos químicos.

La propuesta de intervención planteada se hace para conocer, vivir, palpar la tierra, sembrar un árbol, cosechar los frutos y reconocer el suelo en su esencia, que puede ser sencilla y plena en los huertos, pero eterna como el churo cósmico (símbolo de eternidad de los indígenas similar a una espiral). Los logros que se esperan alcanzar con los estudiantes son los siguientes:

- Comprobar y comprender la necesidad de buscar modos de uso sostenible de los recursos, preservar la biodiversidad y actuar de manera responsable y respetuosa hacia el medio natural.
- Facilitar la creación de lazos afectivos con el mundo natural.
- Descubrir interrelaciones y dependencias respecto al medio natural y sus elementos (suelo, plantas).
- Fomentar el respeto por la tierra como fuente de vida y desarrollar el interés por no degradarla.
- Analizar el medio físico-natural para descubrir sus elementos, interrelaciones, organización y funciones.
- Conocer los sistemas agrícolas y valorar el desarrollo tecnológico necesario para la satisfacción de las necesidades alimenticias.
- Investigar y descubrir las implicaciones del modo de vida en la problemática ambiental (técnicas de cultivo impactantes, erosión, deforestación).
- Valorar la importancia del consumo de alimentos frescos y saludables, cultivados con respeto al ambiente, frente a modos de consumo desequilibrado y despilfarrador.
- Aprender la cultura gastronómica tradicional.
- Familiarizarse con el trabajo físico y el esfuerzo.
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad y el compromiso en la gestión de un ambiente sano.
- Fomentar actitudes cooperativas a través del trabajo en equipo, la organización y planificación de actividades y el desarrollo en favor del ambiente.

Este trabajo supone tener que afrontar dudas y recurrir a profesionales que conozcan del tema (agricultores/as, especialistas, etc.), así como buscar información para aclarar temas concretos, planificar sesiones de trabajo, etc. Todas estas tareas posibilitarán que los estudiantes participen y sean protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, es preciso plantear un proyecto de educación ambiental que despierte en la comunidad educativa amor hacia el trabajo agrícola y que promueva una buena utilización del espacio y la aplicación de conocimientos teóricos que conduzcan a una formación integral. Hay que crear consciencia, particularmente en los estudiantes, sobre la importancia de consumir alimentos sanos que no afecten la salud y el crecimiento, toda vez que los alimentos que se producen en la región son los más indicados para el consumo por estar ajenos a fumigaciones y otros mecanismos que destruyen el ambiente.

Metodología

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, también llamado cualitativo, naturalista, humanista o etnográfico, el cual “centra su estudio en los significados de las acciones humanas y la vida social, en medio de una realidad dinámica, múltiple y holística” (Gil Álvarez et al., 2017, p. 2). El alcance de la investigación es de tipo descriptivo; a través de un estilo narrativo-constructivista, se pretenden describir las representaciones subjetivas que emergen de la comunidad indígena sobre la eco-consciencia en relación con la protección de los suelos (Ramos, 2020).

Como unidad de análisis se tomaron las campañas realizadas en el resguardo, los diálogos generados entre docentes y directivos, las normas que existen en el resguardo y los proyectos ejecutados o por ejecutar. Asimismo, se partió de la preocupación de los estudiantes por la problemática, así como de su motivación para desarrollar estrategias, ejecutar acciones en busca de soluciones y evaluar el estado de eco-consciencia.

La población de estudio estuvo conformada por 290 estudiantes, entre los grados de primaria y secundaria, de la institución educativa Los Andes, ubicada en la vereda Laguna de Bacca dentro del resguardo indígena de San Juan (Nariño). Luego de clasificar a la población por grados (al ser grupos con características en común y más homogéneos para lograr una representatividad), se seleccionaron 63 estudiantes de grado noveno, décimo y undécimo, cuyas edades oscilan entre 14 y 18 años. También se adelantó la investigación con docentes y directivos docentes.

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista y la encuesta, ambas clasificadas dentro de la investigación cualitativa. La entrevista es una de las técnicas más usadas para recolectar información, ya que conlleva obtener datos sobre el objeto de estudio mediante un diálogo con el entrevistado (Troncoso y Amaya, 2019). En este caso, se aplicó una guía con doce preguntas abiertas enfocadas en las categorías de protección de suelos y eco-consciencia a cinco docentes y dos directivos de la institución. La encuesta, por su parte, se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas para ahondar en opiniones, actitudes, detalles, hábitos, experiencias y actuaciones de los 63 estudiantes seleccionados.

Para su posterior análisis, por cada instrumento, la información recolectada fue codificada e interpretada desde las categorías y subcategorías establecidas para llegar a unas conclusiones generales.

Resultados

Entrevista

Con las entrevistas se pudo establecer que cada docente y directivo docente tenía afinidad con algún proyecto desarrollado, incluso si este había sido realizado en cooperación con otras entidades como la caja de compensación familiar o Corponariño. Dichos proyectos comprendían actividades como siembra de árboles, cuidado del agua y otras iniciativas de cuidado ambiental en conjunto con otras áreas.

Cada año, se reestructura el proyecto ambiental trazando nuevas actividades con los estudiantes, tales como programas de reforestación, huerta casera, producción de abono orgánico a través de la lombricultura, campañas de reciclaje, entre otras. Estas actividades son consideradas viables por los investigadores para facilitar la concienciación respecto a la tala de árboles y el fomento de la reforestación, una actividad que le hace mucha falta a la región.

Respecto al estado de eco-consciencia sobre la protección de los suelos, los 63 estudiantes encuestados consideraron que el desarrollo de la consciencia ambiental empezaba por cada persona y se extendía a la familia y a la sociedad, de forma tal que así se podía ayudar al cuidado y la protección de los suelos del resguardo indígena de San Juan.

Es preocupante que no existan propuestas de cuidado ambiental y protección de los suelos. Por eso, se debe incentivar la participación no solo de la comunidad educativa, sino también de todo el resguardo. Ya Pita (2016) decía que “la formación sobre el medio ambiente debe ser dinámica, participativa, y estar orientada a la formación de personas críticas y reflexivas con capacidad de comprender la problemática ambiental desde el contexto local, regional y nacional” (p. 13).

Para evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas que fomentan la eco-consciencia sobre la protección del suelo en la institución educativa Los Andes, se entrevistaron 20 estudiantes de la muestra total. Su motivación con respecto a la categoría cuidado del suelo fue positiva. La preocupación ambiental de la juventud es del presente

y el futuro. Frente a la posibilidad de abandono del suelo, se plantearon consideraciones desde la perspectiva del desierto: un suelo infértil, con baja productividad, árido y sin esperanzas. Las acciones vinculadas a la tala de bosques estuvieron vinculadas principalmente a la falta de educación y conciencia ambiental, y, por último, las inadecuadas prácticas cotidianas, tales como botar basura en la calle, en ríos o en áreas verdes, fueron actos calificados como reiterativos.

Discusión

La información obtenida resalta la importancia de cuidar el suelo por parte del resguardo indígena de San Juan porque es fuente importante para producir alimentos. La FAO afirma que “la contaminación del suelo reduce la seguridad alimentaria al disminuir el rendimiento agrícola debido a los niveles tóxicos de contaminantes y al hacer que los cultivos producidos sean inseguros para el consumo” (Rodríguez et al., 2019, p. 59). Por ello, tanto en la institución como en la comunidad se han intentado realizar acciones en pro del ambiente, tales como celebrar fechas importantes para así concienciar a la población. En este sentido, los docentes son claves para desarrollar una educación ambiental efectiva en el aula y promover la participación a través de acciones ambientales responsables (Álvarez-García et al., 2018). Si ellos carecen de motivación, conocimientos, actitudes y habilidades o del compromiso suficiente para actuar en favor del ambiente, es poco probable que se pueda promover una ciudadanía ambientalmente educada. Por su parte, la comunidad degrada cada día más los suelos con la utilización masiva de químicos.

Dentro de la institución educativa Los Andes, se insta a los alumnos a que se preocupen por aprender a elaborar abono orgánico y a que implementen mecanismos como la lombricultura para mitigar los daños causados por los fertilizantes altamente tóxicos. Se observa en los estudiantes una conexión emocional —llamada también ecoafinidad—, ya que miran con preocupación el futuro ambiental por el mal manejo y el no cuidado de los suelos. García et al. (2017) lo explican como un grupo de eventos contundentes a través de los cuales se busca preservar los recursos naturales y mitigar su detrimento. Lo ideal es que la formación ambiental sea dinámica, participativa y se dirija hacia la creación de un pensamiento crítico y reflexivo y el desarrollo de competencias ambientales para entender la problemática desde lo local, lo regional y lo nacional (Pita, 2016).

Las familias también muestran conductas proecológicas: en su diario vivir buscan aportar con acciones pequeñas pero significativas a la construcción de un ambiente sano. Esto significa que existe claridad sobre el papel primordial de las comunidades en la labor ambiental; pero, así y todo, hay familias que cultivan sus productos de forma tradicional, sin tomar consciencia de la necesidad de adoptar dinámicas que permitan el desarrollo corresponsable con el ambiente y su territorio.

Por su parte, los docentes son conscientes de que hay niños con ecoafinidad, ya que provienen de comunidades indígenas donde se busca rescatar los usos y las costumbres ancestrales. Sin embargo, debido a la necesidad, algunas veces sus padres se ven obligados a seguir contaminando los suelos. Por tanto, se deben plantear estrategias para fortalecer la ecoafinidad en los estudiantes, sin importar las prácticas que sucedan a su alrededor.

Conclusiones

Al revisar la información obtenida sobre la categoría protección del suelo, se puede afirmar que el suelo del resguardo indígena de San Juan ha sido objeto de un devastador abuso causado por el ser humano. Así lo demuestra la descomunal tala de árboles, la contaminación de los nacederos de agua, la siembra en terrenos quebrados no aptos para la agricultura, el uso de plaguicidas y fertilizantes que terminan por dañar el sueño, la eliminación de la cobertura vegetal, la compactación, el mal tratamiento que se le hace al suelo para la siembra, la no rotación de cultivos, el sobrepastoreo y la erosión por la falta de canalización de aguas lluvias. La presente investigación deja ver, además, que el suelo de la mayoría de las parcelas ya sufre algún grado de degradación, bien sea por fenómenos naturales o por la mediación del ser humano, a causa del exceso de productos cultivados o del pastoreo sin control (sobreutilización).

Respecto al grado de eco-consciencia que tenían los estudiantes antes de desarrollar las estrategias de intervención, el proceso demostró que es importante elevar dicha consciencia en toda la comunidad estudiantil, sea indígena o no, teniendo presente que lo que está en peligro es la seguridad alimentaria. Las personas que trabajan y viven de la agricultura deben ser las más interesadas en hacer un uso eficiente del agua y el suelo. De ahí que, en el caso de los participantes de la investigación, era vital que tuvieran clara la importancia de cambiar sus prácticas agrícolas aplicando técnicas sostenibles en favor del suelo y de implementar proyectos productivos sostenibles en el contexto local y regional. La agricultura orgánica es otra estrategia prioritaria, dado que los desperdicios de las cosechas se pueden tratar y convertir en nutrientes. Lo fundamental es saber escoger qué se puede reutilizar con mayor facilidad y qué sirve como nutriente del suelo sin generar dependencia.

Declaraciones

- **Agradecimientos.** Los autores expresan agradecimientos hacia la institución educativa Los Andes, del resguardo indígena de San Juan y a la Universidad Popular del Cesar.
- **Procedencia.** El presente artículo se deriva del trabajo Estrategias pedagógicas para fomentar la eco-consciencia sobre la protección del suelo en la institución educativa Los Andes del Resguardo Indígena de San Juan (Nariño), desarrollado en el marco de la Maestría en Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible de la Universidad Popular del Cesar.

Referencias

Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J. y Comas-Forgas, R. (2018). Evaluación de las competencias ambientales del profesorado de primaria en formación inicial: estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 36(1), 117-141. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/335277>

Báez, J. (1996). Legislación para la educación. Case.

Blengio, M. (2003). Derecho humano a un medio ambiente sano. *Revista de Derecho de la Universidad de Montevideo*, 2(4), 5-17. <http://revistaderecho.um.edu.uy/wp-content/uploads/2012/10/DERECHO-4.pdf>

Caraballo, L. J. (2020). Modelo de explotación óptima de la tierra para uso agrícola. *Agroalimentaria*, 7(15), 13-17. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-03542002000200001

Encina Rojas, A. e Ibarra, J. (2017). La degradación del suelo y sus efectos sobre la población. *Población y Desarrollo*, (25), 5-10. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5654360.pdf>

Estrada, R. (2017). Indicadores de calidad de suelo para evaluar su fertilidad. *Agrociencia*, 51(8), 813-831. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30253817001>

García, J. (2017). Determinar las causas que originan la degradación del suelo en la vereda San Antonio, municipio de Pamplonita, departamento Norte de Santander [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/19022>

García, F. I., Bello, M. y Ruvacalva, J. A. (2017, noviembre 20-24). Relaciones entre conductas pro-ecológicas, conectividad con la naturaleza, eco-afinidad en niños de primaria [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.researchgate.net/publication/323525186>

Gil Álvarez, D. C. J. L., León González, D. C. J. L. y Morales Cruz, M. M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72 -74. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>

Gómez, S. (2020). Relación de la contaminación del suelo con la salud ambiental [Póster]. Universidad Complutense de Madrid. <http://147.96.70.122/Web/TFG/TFG/Poster/SONSOLES%20GOMEZ%20FERNANDEZ.pdf>

Gutiérrez, J., Benayas, J. y Calvo, S. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de Educación* (40), 25-69. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004003.pdf>

Jiménez, S. y Donadrio, A. (2017). Contaminación y salud. Monografía XXII. Instituto de España Real Academia Nacional de España.

López, S. (2020). Gestión de cultivos y su impacto en el suelo. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Alcalá]. Repositorio institucional de la Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/45814>

Miranda, L. M. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Revista Producción Más Limpia*, 8(2), 94-105. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5012134.pdf>

Montaño, N. M., Navarro, M. C., Patricio, I. C., Chimal, E. y Miguel de la Cruz, J. (2018). El suelo y su multifuncionalidad: ¿qué ocurre ahí abajo? *CIENCIA ergo-sum*, 25(3), e31. <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/10692>

Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Pita, L. (2016). Línea de tiempo: educación ambiental en Colombia. *Praxis*, 12, 118-125. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1853/1536>

Ramos, C. A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>

Rodríguez, N., McLaughlin, M. y Pennock, D. (2019). La contaminación del suelo: una realidad oculta. FAO. <https://www.fao.org/3/i9183es/i9183es.pdf>

Rosales, O. A. (2018). Análisis multitemporal del uso del suelo y cobertura vegetal de la cuenca del río Tahuando y proyección de cambios al año 2031, en el cantón Ibarra, provincia de Imbabura [Tesis de máster, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio institucional de la Universidad Técnica del Norte. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/7745>

Servicio Nacional de Aprendizaje (2011). Prácticas culturales y de manejo de suelos. Ante los efectos de la variabilidad climática desde la finca del productor. Sociedad de Agricultores de Colombia. <https://sac.org.co/wp-content/uploads/2013/05/Cartilla-Suelos.pdf>

Troncoso, C. y Amaya, A. (2019). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

Zarta, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, (28), 409-423. <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.18>

La violencia del conflicto armado en Colombia: influencia y relación con problemas de salud mental dentro de las comunidades indígenas

The violence of the armed conflict in Colombia: influence and relationship with mental health problems within indigenous communities

A violência do conflito armado na Colômbia: influência e relação com problemas de saúde mental em comunidades indígena

 **Laura Camila Acuña Andrade**

<https://orcid.org/0000-0002-7353-5589>

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

lauragabriela851@gmail.com

Bogotá, Colombia

 **Sebastián Ghiso Jiménez**

<https://orcid.org/0000-0002-2618-9441>

IPS FUNIPAS

sghisoj@hotmail.com

Apartadó, Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo / To cite this article / Para citar este artigo:

Acuña, L. y Ghiso, S. (2023). La violencia del conflicto armado en Colombia: influencia y relación con problemas de salud mental dentro de las comunidades indígenas. *Inclusión y Desarrollo*, 10(1), pp. 39-51.

Recibido/Received/Recebido: 25 de mayo de 2023

Aceptado/Accepted/Aceito: 12 de agosto de 2023

Publicado/Published/Publicado: 20 de septiembre de 2023

Artículo de revisión / Review Article / Artigo de revisão

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.





RESUMEN

ABSTRACT

SUMARIO

En Colombia, el conflicto armado tiene una historia de aproximadamente 65 años, durante los cuales los pueblos indígenas han tenido que resistir múltiples atropellos a sus derechos. Hasta la actualidad, ellos se han visto enfrentados al desplazamiento forzado y a ataques a sus poblaciones. Una y otra vez han visto interrumpidas su vida y su armonía por tener que enfrentarse al conflicto armado y a sus ideas de conquista del territorio. Para comprender la perspectiva colonial de este tipo de conflicto, es importante enfocarse en la comprensión de la política, desde el poder, como un proceso que se da en escala micro dentro de las comunidades indígenas y que se relaciona con las problemáticas de desplazamiento, territorio, género y salud mental. El conflicto armado, además de conllevar heridas físicas, repercute en la salud mental; de ahí que en las comunidades indígenas haya desencadenado una alta tasa de suicidios y el desarrollo de múltiples trastornos mentales. En el presente artículo se propone un modelo de atención integral en salud mental para los pueblos indígenas.

Palabras clave: conflicto armado; desplazamiento; territorio; pueblos indígenas; salud mental.

In Colombia, the armed conflict has a history of approximately 65 years, during which the indigenous peoples have had to resist multiple violations of their rights. To this day, they have faced forced displacement and attacks on their populations. Time and again, they have seen their lives and their harmony interrupted by the armed conflict and its ideas of territorial conquest. In order to understand the colonial perspective of this type of conflict, it is important to focus on the understanding of politics, from the perspective of power, as a process that occurs on a micro scale within indigenous communities and that is related to the issues of displacement, territory, gender and mental health. The armed conflict, in addition to causing physical wounds, has repercussions on mental health; hence, in indigenous communities it has triggered a high rate of suicides and the development of multiple mental disorders. This article proposes a model of comprehensive mental health care for indigenous peoples.

Keywords: armed conflict; displacement; territory; indigenous people; mental health.

Na Colômbia, o conflito armado tem uma história de aproximadamente 65 anos, durante os quais os povos indígenas tiveram que resistir a várias violações de seus direitos. Até hoje, eles enfrentam o deslocamento forçado e os ataques às suas populações. Repetidamente, suas vidas e sua harmonia foram interrompidas pelo conflito armado e suas ideias de conquista territorial. Para entender a perspectiva colonial desse tipo de conflito, é importante concentrar-se na compreensão da política de poder como um processo de nível micro dentro das comunidades indígenas que se relaciona a questões de deslocamento, território, gênero e saúde mental. O conflito armado, além de causar ferimentos físicos, tem repercussões na saúde mental; portanto, nas comunidades indígenas, ele desencadeou uma alta taxa de suicídio e o desenvolvimento de múltiplos transtornos mentais. Este artigo propõe um modelo de atenção integral à saúde mental para os povos indígenas.

Palavras-chave: conflito armado; deslocamento; território; povos indígenas; saúde mental.

La violencia del conflicto armado en Colombia: influencia y relación en problemas de salud mental dentro de las comunidades indígenas

Introducción

Este artículo presenta una mirada sobre la relación entre el conflicto armado colombiano y la afectación en la salud mental de los pueblos indígenas. El interés nace a partir del acercamiento a la comunidad embera Isletas, ubicada en el resguardo del río Salaquí. La cuenca de este río (Bajo Atrato, Chocó) permitió abordar la salud mental y el impacto de la guerra en el territorio. Se realizó un ejercicio reflexivo con enfoque cualitativo, basado en una revisión teórica fundamentada en un paradigma interpretativo que posibilita la lectura de esta problemática en la población indígena. La reflexión hace especial énfasis en la necesidad de que haya una atención integral en salud mental para esta comunidad, más aún después de la firma del último acuerdo de paz entre el Gobierno nacional y el grupo armado FARC-EP.

Lo anterior hace necesario analizar algunos conceptos de paz y su complejidad. Para empezar, la *paz negativa*, de acuerdo con Jiménez (2021), se entiende como “la ausencia de guerra o de manifestaciones de violencia directa, que causaban daño a la integridad física, psíquica y verbal de los seres humanos” (p. 14). Por desgracia, dicho concepto fue perdiendo importancia, puesto que, si bien se podían terminar situaciones de guerra, emergían otras formas de violencia en la población. Se apuesta mejor por el concepto de paz positiva, “asociada a la justicia, regeneradora de valores positivos y perdurables, capaces de integrar política y socialmente, de generar expectativas y de contemplar la satisfacción de las necesidades humanas básicas” (Jiménez, 2021, p. 14). Dicha paz busca evidenciar la existencia de condiciones estructurales que impiden la igualdad entre los seres humanos; mientras estas persistan, no se puede hablar de una paz total.

Frente a la *paz imperfecta*, Daza (2021) afirma que:

La paz imperfecta pretende abordar este concepto de paz desde una realidad más dinámica e inacabada, reconociendo que las sociedades se encuentran en constantes procesos de transformación, pero que al mismo tiempo persiguen un estado de paz de acuerdo con las condiciones reales de los contextos sociales. (p. 209)

Por su parte, la *paz transformadora*, de acuerdo con el Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (s.f.), se comprende como un constructo social en permanente transformación que se desarrolla cuando se logran cristalizar modelos de vida en la familia, la comunidad, la sociedad y los sistemas políticos y económicos, los cuales facilitan el desarrollo integral de las potencialidades humanas del conjunto de la población. De ahí que se afirme que la paz es el camino (y no la meta) que construyen los seres humanos, participativamente, cuando se comprometen al desarrollo del Buen Vivir.

De los últimos dos conceptos de paz —imperfecta y transformadora—, se destaca la cercanía con la realidad colombiana y se entiende que hay diversas maneras de construir la paz en un contexto social diverso donde aún existen fallas.

“la paz transformadora, de acuerdo con el Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (s.f.), se comprende como un constructo social en permanente transformación que se desarrolla cuando se logran cristalizar modelos de vida en la familia, la comunidad, la sociedad y los sistemas políticos y económicos ”

Este texto presenta la apuesta que se hace por una comprensión que parta del pensamiento decolonial del conflicto y la salud mental, es decir, que tenga en cuenta el contexto y la cosmovisión de los pueblos indígenas. Para ello, el artículo se desarrolla en siete partes: a) el conflicto armado y su desarrollo durante la historia reciente del país; b) el desplazamiento forzado, c) las afectaciones sobre el territorio, d) una lectura desde el enfoque de género frente al conflicto armado y sus estrategias de guerra sobre la mujer indígena, e) la salud mental desde las perspectivas de la comunidad, f) el suicidio y g) la importancia de la atención integral en salud mental.

Es importante iniciar el análisis entendiendo la construcción conceptual que se ha generado en la historia respecto a los pueblos indígenas, pues evidencia la Conquista. Si se retoma el surgimiento de estos conceptos, es posible entender, por ejemplo, que desde la colonialidad del poder se desarrolla una noción de raza y cultura que produce identidades opuestas. De allí la separación hegemónica que establece relaciones jerárquicas y crea una relación de imposición bajo el discurso de un modelo social que representa un único orden social posible. Si existe una comunidad que no tiene esta forma de organización es aquella donde se otorga la autoridad para intervenir sobre el otro, permitiendo alcanzar el patrón civilizatorio superior y normal, muchas veces por medio de la violencia.

Ser indígena representa entonces una categoría de resistencia, tanto política como culturalmente, pues a pesar de las ideas constituidas bajo la Conquista aún se mantienen vigentes algunas prácticas sociales y formas de relacionarse, así como diversos modos de concepción, pensamiento y sentimientos frente a la comprensión del mundo, los cuales resultan bastante ilógicos ante la supuesta racionalidad occidental (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2019).

Conflicto armado: orígenes de la guerra en Colombia

Los moldes bajo los que operó la Conquista desde sus primeras fases produjeron muchas formas de violencia posteriores en Colombia. El conflicto armado de la historia reciente del país, que se ha desarrollado por más de 60 años, es evidencia de esta situación: ha habido cambios tanto en el tipo de conflicto como en sus protagonistas y en el contexto donde se desarrolla.

Según uno de los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), el conflicto armado en Colombia se divide en cuatro periodos:

- a) El primer periodo (1958-1982) marca la transición de la violencia bipartidista a la subversiva, caracterizada por la proliferación de guerrillas que contrasta con el auge de la movilización social y la marginalidad del conflicto armado.
- b) El segundo periodo (1982-1996) se distingue por la proyección política, la expansión territorial y el crecimiento militar de las guerrillas, que coincide con el auge y declive de la Guerra Fría; el surgimiento de los grupos paramilitares; la crisis y el colapso parcial del Estado; la irrupción y propagación del narcotráfico —que se logra posicionar en la agenda global—, y la nueva Constitución Política de 1991, los procesos de paz y las reformas democráticas con resultados parciales y ambiguos.

Durante este periodo se dieron los acuerdos de paz de Corinto, Hobo y Medellín con la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, integrada por varios grupos armados, y el acuerdo de paz de La Uribe (Meta)

con las FARC-EP, ambos en 1984. También se dio la desmovilización del M-19, el EPL, el Movimiento Armado Quintín Lame y el Partido Revolucionario de los Trabajadores en 1989, que culminó con la Asamblea Nacional Constituyente y la posterior creación de la Constitución Política de 1991.

- c) El tercer periodo (1996-2005) marca el umbral de recrudecimiento del conflicto armado. Se distingue por las expansiones simultáneas de las guerrillas y los grupos paramilitares, la crisis y recomposición del Estado en medio del conflicto armado y la radicalización política de la opinión pública hacia una solución militar del conflicto armado. La lucha contra el narcotráfico y su imbricación en la lucha contra el terrorismo renovaron las presiones internacionales que alimentaban el conflicto armado, aunado a la expansión del narcotráfico y a los cambios en su organización.
- d) El cuarto periodo (2005-2012) marca el reacomodo del conflicto armado. Se distingue por una ofensiva militar del Estado, que alcanzó su máximo grado de eficiencia en la acción contrainsurgente y debilitó —pero no doblegó— a la guerrilla, que se reacomodó militarmente.

Estos periodos, si bien se diferencian en el conflicto armado colombiano por cómo se desarrollaron y los tipos de violencia que utilizaron, tienen en común la generación de afectaciones a nivel físico y mental en la salud de la población.

Algunos hechos de violencia no pueden ser cuantificables, pero desde la perspectiva de las víctimas representan un cambio abrupto en sus proyectos de vida, así como dolor por la pérdida de sus seres queridos (Campo-Arias et al., 2014). Es importante destacar que muchos de estos daños han quedado en la impunidad, pues los diversos gobiernos y sus entidades han propuesto, de manera teórica, los lineamientos para una atención integral, pero estos no se han ejecutado en su totalidad.

El conflicto armado en Colombia se puede definir, según el Banco de Datos del Centro de Investigación y Educación Popular – CINEP (2003), como:

Una violencia política ejercida como medio de lucha política social, con el fin de mantener, modificar, sustituir o destruir un modelo de Estado o de sociedad; así como para destruir o reprimir a un grupo humano por su afinidad social, política, gremial, racial, ideológica o cultural, esté o no organizado. Esta violencia se expresa entonces, en una sociedad como la colombiana, a través de violaciones de los derechos humanos, infracciones graves al derecho internacional humanitario, acciones bélicas y violencia política-social. (p. 6)

Desplazamiento forzado como medio para controlar la tierra

Entre los mayores impactos del conflicto se puede encontrar el desplazamiento forzado, que ha venido ocurriendo por más de 35 años en el país. De acuerdo con la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2022), “la cifra reportada por el Gobierno de Colombia, según el Registro Único de Víctimas (RUV), tiene un acumulado histórico de casi 8.219.403 víctimas de desplazamiento forzado por eventos ocurridos desde 1985 hasta el 31 de diciembre de 2021”. Asimismo, según el informe del Observatorio de Desplazamiento Interno (IDMC), se estima que “el número de personas que mantienen su condición como desplazadas internas es de 5.235.064 a corte de 30 de junio de 2021”.

El desplazamiento forzado se encuentra asociado generalmente a actores armados, quienes a través de la violación de los derechos de la comunidad y las confrontaciones armadas buscan el control sobre la tierra, pues esto les garantiza el acceso a recursos primarios que permiten financiar la guerra, así como el control de rutas de narcotráfico y otras fuentes de ingresos como la minería ilegal, la tala y los cultivos ilícitos. Ello produce amplias desigualdades sociales entre la población y, en el caso específico de los grupos indígenas, conlleva que solo cuenten con dos opciones: quedarse como mano de obra para sustituir los cultivos tradicionales por cultivos ilícitos o salir del territorio (Andrade, 2011).

En tal virtud, el conflicto armado ha expuesto a experiencias traumáticas a miles de personas de todas las edades, los géneros, las etnias y las razas, pues, a raíz del desplazamiento, han tenido que transformar su proyecto de vida, cambiar su lugar de vivienda y verse enfrentadas a diversas manifestaciones de violencia, que incluso han llegado a desintegrar completamente sus familias (Ruiz et al., 2019).

Se puede entender entonces que el desplazamiento representa, más allá de pérdidas materiales, un conjunto de múltiples violaciones de los derechos humanos que impacta en todas las esferas de la vida (económicas, demográficas, sociales, políticas, etc.). Además, expone a los sujetos a una serie de eventos críticos, como son el estigma y la discriminación, lo que termina afectando la dignidad, la identidad y la salud mental y genera incluso hechos de revictimización (Campo-Arias y Herazo, 2014).

En el caso de la población indígena, se registran amplias cifras de desplazamiento, aun después de la firma del acuerdo de paz de 2016 entre el Gobierno nacional y el grupo armado FARC-EP. Según datos de la Organización Nacional Indígena de Colombia (2017), tan solo entre los años 2016 y 2017 se registraron 11.054 casos de desplazamiento.

Las consecuencias, a nivel individual y comunitario, conllevan secuelas destructivas sobre el tejido étnico y cultural de estos grupos y los sumerge en un estado de desubicación que los conduce a la inserción abrupta en entornos urbanos y de miseria que les son completamente ajenos y están marcados por la ruptura de sus pautas culturales, así como por situaciones de hambre, problemas de salud, entre otros (Organización Internacional del Trabajo, 2007, como se cita en Ruiz et al., 2019).

El territorio como víctima

Otro impacto que representa mayor gravedad para las comunidades indígenas es el relacionado con las afectaciones en el territorio. Desde la cosmovisión indígena, el territorio tiene una relación directa con la vida, tanto individual como colectiva, pues es el lugar donde habitan los pueblos, los espíritus y los ancestros. Representa también la propiedad colectiva y el uso ancestral de la tierra.

Conforme al artículo 45 del Decreto Ley 4633 de 2011, el territorio es entendido como víctima, puesto que:

Es comprendido como integridad viviente y sustento de la identidad y armonía, de acuerdo con la cosmovisión propia de los pueblos indígenas y en virtud del lazo especial y colectivo que sostienen con el mismo, sufre un daño cuando es violado o profanado por el conflicto armado interno y sus factores vinculados y subyacentes. (p. 8)

El conflicto ha ejercido diversas formas de afectación en el territorio, tales como desplazamiento forzado, combates, reclutamiento, imposición de economías legales e ilegales basadas en el monocultivo y extracción de minerales. Este fenómeno ha puesto en riesgo no solo el espacio de los pueblos indígenas sino también la continuidad de su tradición étnico-cultural (Osorio y Satizabal, 2020).

Si bien cada pueblo indígena tiene una noción diferente de territorio, esta generalmente comprende la vida y la transformación. Por esta razón, es posible afirmar que el territorio es víctima, en cuanto el conflicto interrumpe y altera la vida de sus cuidadores y, además, produce una ruptura en su espiritualidad y en sus conocimientos ancestrales. La relación directa de los indígenas con el territorio es lo que les permite vivir en equilibrio, todo lo contrario a lo que ocurre con las formas actuales de capitalismo que buscan explotar los recursos bajo el discurso de “desarrollo” al concebir la naturaleza como objeto de subordinación, como medio de producción (Osorio y Satizabal, 2020).

“El conflicto armado en Colombia se puede definir, según el Banco de Datos del Centro de Investigación y Educación Popular – CINEP (2003), como: Una violencia política ejercida como medio de lucha política social, con el fin de mantener, modificar, sustituir o destruir un modelo de Estado o de sociedad ”

Para los pueblos indígenas, el territorio continúa siendo un espacio de relación entre lo material, lo inmaterial y la vida misma; por eso, reconocer sus afectaciones hace que se resignifique y genera la posibilidad de sanar espiritualmente. Dichas afectaciones en el territorio no se ven como una práctica nueva del conflicto, sino como una réplica histórica de la visión colonialista, asumiéndolo como lugar de conquista.

Las mujeres, por su parte, son percibidas como una prolongación de la tierra y, por ende, se asume que deben ser «dominadas». Esto las deja expuestas a múltiples violencias que buscan apropiarse de su cuerpo y su territorio.

Género y conflicto armado: impacto diferencial en la mujer indígena

Dentro del conflicto armado, otro aspecto importante por analizar es la violencia de género ejercida hacia la mujer, específicamente la mujer indígena. Para ella, habitar territorios permanentemente en disputa y que han sido abandonados por el Estado impacta en su calidad de vida.

En Colombia, existe una lectura racializada hasta en las formas de ejercer violencia. Los actores del conflicto perciben a las mujeres como personas inferiores, que no se encuentran en su mismo estado de civilización y, en consecuencia, se sienten con el derecho de ejercer violencia sexual sobre ellas e invisibilizar los hechos. Esto se asocia, además, con una normalización de este tipo de agresiones, justificándose en la deshumanización —al no ser igual que ellos, los cuerpos de las mujeres están «disponibles»—.

Sobre este particular, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018) indica lo siguiente:

Los proyectos de nación que intentan consolidar los grupos armados, aunque con sustantivas variaciones entre sí, han estado marcados por la heterosexualidad obligatoria, la subordinación de las mujeres y el aleccionamiento de los cuerpos para que se sujeten al ideario del grupo. En este marco, la violencia sexual se ha cometido para expresar la voluntad soberana de los actores armados sobre los territorios y sobre los cuerpos, para humillar y derrotar psicológica y moralmente a las víctimas, y para exhibir la capacidad de dominio de los grupos armados por medio de una pedagogía de violencia que promueve el castigo, la corrección y el terror. (p. 27)

Se destaca la lectura de los cuerpos como *apropiables*, esto es, “marcados como objetos que deben estar, igual que todo en el territorio, a disposición del grupo armado que ejerce el control” (CNMH, 2018, p. 27). La Mesa de Trabajo Mujer y Conflicto Armado (2015) constata que algunos miembros del Ejército, de los paramilitares y de la guerrilla emplean mecanismos de coerción soterrada —denominada por ellos con el término de enamoramiento— como estrategia bélica de obtención de información, “haciendo uso del poder y aprovechándose de sus necesidades económicas, vacíos afectivos y ausencias institucionales y comunitarias” (p. 74).

Esta estrategia se funda bajo un colonialismo de género que busca legitimar la opresión a través de la violencia, generando terror y humillación, afectando directamente la salud mental y manteniendo en tensión a las comunidades indígenas.

El control y el dominio sobre las vidas de mujeres que tienen una historia de racialización íntimamente ligada a una visión moderna de la humanidad. En nombre de la razón civilizadora y del dominio de la raza blanca europea, estas mujeres no fueron consideradas humanas y han sido abusadas sexualmente, explotadas y subordinadas de muchas maneras. La colonialidad de género está entonces relacionada con la negación del valor y de la humanidad de las mujeres no blancas, indígenas y afrodiáspóricas. (Álvarez y Noguera, 2016, p. 136)

Salud mental: abordaje en las comunidades indígenas

El término *salud mental* es un concepto occidental, pues en los pueblos indígenas no se aborda la salud desde la dualidad mente-cuerpo. De hecho, en lenguas vernáculas como el emberá bedea ni siquiera existen palabras para designar la mente, ya que en su visión holística de la salud es imposible desligar mente y cuerpo, conectados

a su vez con los conceptos de *territorio y comunidad*. La enfermedad, por su parte, se percibe como el desequilibrio entre estos componentes del ser humano (Urrego-Mendoza et al., 2017).

El daño psicológico en una persona puede desarrollarse incluso después de varios años de haber vivido un hecho traumático o un episodio de violencia. Se ha comprobado que si se produce un daño prolongado en la salud mental, este puede agudizarse si se continúa en interacción con el victimario o si se es víctima de desplazamiento (Cudris-Torres y Barrios-Núñez, 2018).

El conflicto armado ha tenido un gran impacto en la población en Colombia, en especial en la comunidad indígena, causando daño en su salud mental. La población indígena, por mucho tiempo, ha estado expuesta a todas las consecuencias del conflicto armado, pero no ha recibido atención integral en salud mental. Al mismo tiempo, vive una serie de determinantes en salud que condicionan la aparición de alteraciones emocionales a largo plazo, tales como abandono estatal en las regiones más apartadas del país; aparición de procesos productivos —como ganadería o agricultura a gran escala— que compiten con su territorio; extractivismo; deforestación; pobreza y su consecuente inequidad —que conlleva una creciente marginalización social—; la cada vez más frecuente desaparición del modo de vida tradicional —dada la imposición de modelos educativos, productivos, sanitarios y organizacionales occidentales—, y fractura de su organización interna con una llamativa segregación intergeneracional cargada de violencia de pareja e interpersonal (Ramírez et al., 2018).

Para la atención en población indígena es importante entender que, si bien el conflicto armado ha repercutido en muchas personas, todos deben ser atendidos de forma integral, con foco en su identidad, cosmovisión y memoria histórica. Es primordial entender la cosmología y la identidad étnico-cultural de cada comunidad partiendo del significado que le asigna a la salud mental, un concepto occidental que no forma parte de sus saberes.

Es claro, según el análisis de acercamientos psicológicos a las poblaciones indígenas, que partir de los constructos psicológicos y sociológicos de origen europeo y norteamericano genera hipótesis inaplicables a esta población (Urrego-Mendoza et al., 2017; Counts, 1980), así como intervenciones desenfocadas que rara vez van a ser empáticas y efectivas.

“La población indígena, por mucho tiempo, ha estado expuesta a todas las consecuencias del conflicto armado, pero no ha recibido atención integral en salud mental. ”

Acerca de la salud mental, existen dos perspectivas desde la comprensión indígena. Por una parte, su abordaje desde la ancestralidad, “entendida desde una perspectiva holística. Se relaciona con dimensiones positivas como la espiritualidad, el equilibrio, la armonía y el buen vivir, a partir de la relación armoniosa del individuo con su familia, la comunidad y la naturaleza” (Montoya et al., 2019, p. 1160). Para reforzar este concepto, dichas comunidades adoptan prácticas y saberes ancestrales mediante el desarrollo de labores tradicionales que incorporan concepciones místicas de la enfermedad e influyen en la curación de algunos elementos de la naturaleza: tanto la enfermedad como el sanador tienen espíritus que se unen y se repelen a través de una intrincada red de la que forman parte tanto los seres humanos como el entorno circundante, incluyendo plantas, animales y lugares sagrados. Esta práctica médica ancestral es accesible, de bajo costo, generalmente bien aceptada y constituye un derecho de cada pueblo indígena (Cianconi et al., 2019).

En contraposición, se encuentra el abordaje de la salud mental desde lo occidental, considerado como el resultado de procesos de colonización y aculturación dentro de las comunidades. Este concepto se asocia “con anormalidad o loquera, dolor de cabeza, confusión y afectación del comportamiento” (Montoya et al., 2019, p. 1161). Frente a esta perspectiva, los problemas de salud mental son vistos como una imposición desde afuera que crea un abandono de lo propio.

Se puede ejemplificar entonces que las comunidades indígenas definen la salud mental de acuerdo con su cosmovisión y recursos ancestrales. Si bien es una perspectiva diferente, es una posibilidad de comprender la

salud mental de forma intercultural, enfocando la atención integral para todos por medio del diálogo de saberes (Ruiz, 2015).

El suicidio: la epidemia de las cuerdas

Una de las problemáticas más importantes respecto al tema de salud mental en los pueblos indígenas es la alta incidencia de suicidio, epidemiológicamente hablando —es decir, la presencia de un alto número de casos nuevos durante un determinado período en una población específica—. Este fenómeno se presenta generalmente en jóvenes, pues se identifican mayores factores de riesgo a su alrededor. Por ejemplo, en las comunidades emberá eyabida (Katío), emberá dobida y wounaan (Londoño, 2021), ampliamente afectadas por el conflicto armado, se ha normalizado el suicidio como medio para alcanzar una mejor vida, puesto que cosmogónicamente volverán a encarnar en una familia emberá cuando Caragabí (Dios) así lo considere, siendo inmortales tanto su *jai* (esencia) como su *jaure* (alma) (Ghiso, 2019).

Dicha etnia ha alcanzado tasas de suicidio de hasta 500 casos por 100.000 habitantes en el año 2010, siendo la autolisis llamativamente frecuente en niños y en habitantes de las zonas más afectadas por la violencia o con procesos de aculturación forzosa (Gómez-Restrepo et al., 2016). Si bien en otras comunidades no se concibe el suicidio como problemática, a raíz del aumento de casos varias organizaciones indígenas han denunciado ante la Comisión Interamericana de Derechos lo que ellos han denominado *epidemia de las cuerdas*.

Solo en la comunidad de Isletas (río Salaquí, Chocó) se han cuantificado tasas de suicidio que varían entre 168 y 293 casos por cada 100.000 habitantes (Ghiso y Rojas, 2023). Ello ha generado incesantes pedidos de ayuda por parte del cabildo regional Camizba, varios reportajes periodísticos e incluso una serie de abordajes asistenciales aislados que no pudieron replicarse por falta de apoyo gubernamental, dificultades de acceso, falta de garantías de seguridad o incluso por la pandemia por covid-19. Frente al aumento de esta práctica, se han evidenciado varios factores causales, principalmente el conflicto armado, la falta de oportunidades y la pérdida de identidad étnico-cultural.

La mayoría de estos suicidios se ha perpetrado mediante ahorcamiento. Los médicos tradicionales han indicado que estas acciones son llevadas a cabo por espíritus malignos que causan en la víctima el deseo de matarse. Es frecuente que los casos de suicidio se presenten en oleadas dentro de una misma familia o comunidad, así como de forma reiterativa en el plano transgeneracional, lo que ocasiona secuelas psicológicas. Al no haber un acompañamiento profesional, ni terapia de manera continua, se despliega un deterioro emocional y psicológico en los integrantes de la familia de manera prolongada (Tobón, 2012).

En la población indígena emberá de las etnias dobida y katío, ubicadas en el resguardo Isletas de la cuenca del río Salaquí (Bajo Atrato, Chocó), se considera que, a causa de la invasión de actores armados en sus territorios sagrados, hubo espíritus que se desataron para afectar su salud mental y generar los suicidios. Esto ejemplifica la conexión entre los indígenas y su territorio, así como entre el conflicto armado y la salud mental de estas comunidades. Algunas medidas de protección por las que han optado para cuidar de los jóvenes es la adopción de creencias religiosas que, aunque difieren de sus prácticas ancestrales, representan una medida primaria para hacerle frente a la situación. Adicionalmente, ha habido un mayor acompañamiento familiar para quienes presentan síntomas o manifiestan ideas suicidas.

“Se puede ejemplificar entonces que las comunidades indígenas definen la salud mental de acuerdo con su cosmovisión y recursos ancestrales. ”

Conclusiones

Las comunidades indígenas han sido de las más afectadas por el conflicto armado en Colombia. Estas poblaciones han pasado por situaciones de alto riesgo y se perciben como desprotegidas y vulneradas tanto en sus derechos individuales como en los de sus territorios. Estos eventos generan daños en su aspecto emocional, político y sociocultural y terminan por afectar directamente su identidad étnica y sus prácticas culturales.

Al respecto, el sistema de salud en Colombia encuentra grandes retos en cuanto a la salud mental y la atención integral en esta área específica, más aún en poblaciones que requieren un enfoque diferencial. En el caso de la población indígena, se debe tener en cuenta su cosmovisión y reconocerla como un conocimiento válido. De la misma manera, se deben conciliar las visiones occidentalizadas, pues estas generan atenciones descontextualizadas que no garantizan a las poblaciones indígenas una verdadera atención en salud mental.

La visión de salud mental para estos pueblos implica entender que, si bien este no es un concepto propio de su cultura, se ha ido construyendo según su cosmovisión e involucra elementos de espiritualidad, armonía y equilibrio en el entorno —incluyendo familia, comunidad y territorio—, aspectos fundamentales para la intervención y la reparación integral.

En este punto, es importante recordar que parte de las afectaciones en la salud y el estado mental de las personas son producto de la irrupción y la prolongación del conflicto armado en el entorno familiar y colectivo, lo que genera desesperanza hacia el futuro y disminución en la calidad de vida. Problemáticas como trastornos mentales o intentos de suicidio en miembros de comunidades indígenas pueden ser consecuencia de factores sociales. Por esta razón, es preciso apoyar su solución o abordaje y no solo enfocarse en el tratamiento del trastorno. El Gobierno nacional tiene la obligación de garantizar las condiciones necesarias para que exista un desarrollo social que se base no solo en la explotación y el crecimiento económico, sino que también reconozca las diferentes aristas de la población y atienda sus necesidades.

Por su parte, el desarrollo de cada individuo está fuertemente conectado con su entorno familiar y colectivo, por lo cual se propone utilizar terapias basadas en la comunidad en las que la persona no deba ajustarse a las instituciones médicas y directrices de tratamientos occidentalizados, sino que en conjunto con la población indígena se ponga en marcha todo un trabajo comunitario que comprenda en términos reales cómo abordar un problema de salud mental.

En conclusión, la atención integral en salud mental con enfoque diferencial para poblaciones indígenas requiere ser fortalecida en distintos aspectos, retomando elementos desde lo propio y entendiendo los procesos de interculturalidad que permiten generar un mayor conocimiento de las comunidades. Adicionalmente, es importante promover procesos de memoria histórica que permitan mantener vivos los relatos de resistencia indígena al conflicto armado y la transmisión de saberes ancestrales que ayuden a conservar la herencia cultural.

Bibliografía

Álvarez, A. y Noguera, A. (2016). Introducción a la colonialidad de género en mujeres jóvenes y niñas indígenas. *Revista Plumilla Educativa*, 18(2), 134-145. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1961.2016>

Andrade, J. (2011). Efectos psicopatológicos del conflicto armado colombiano en familias en situación de desplazamiento forzado asentadas en el municipio del Cairo en el año 2008. *Orbis, Revista Científica Ciencias Humanas*, 7(20), 111-114. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70922149005.pdf>

Banco de Datos del Centro de Investigación y Educación Popular – CINEP. (2003). Justicia y Paz. *Revista Noche y Niebla*, (28). <https://www.nocheyniebla.org/wp-content/uploads/u1/28/Niebla28.pdf>

Campo-Arias, A. y Herazo, E. (2014). Estigma y salud mental en personas víctimas del conflicto armado interno colombiano en situación de desplazamiento forzado. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43(4), 212-217. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2014.09.004>

Campo-Arias, A., Celina Oviedo, H. y Herazo, E. (2014). Prevalencia de síntomas, posibles casos y trastornos mentales en víctimas del conflicto armado interno en situación de desplazamiento en Colombia: una revisión sistemática. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43(4), 177-185. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2014.07.003>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo: informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado*. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/guerra-inscrita-en-el-cuerpo_accesible.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Memoria histórica con víctimas de violencia sexual: aproximación conceptual y metodológica*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/memoria-historica-con-victimas-de-violencia-sexual-aproximacion-conceptual-y-metodologica/>

Centro Nacional de Memoria Histórica / Organización Nacional Indígena de Colombia. (2019). Tiempos de vida y muerte: memorias y luchas de los pueblos indígenas en Colombia, Bogotá. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/tiempos-de-vida-y-muerte.pdf>

Cianconi, P., Lesmana, C. B. J., Ventriglio, A. y Janiri, L. (2019). Mental health issues among indigenous communities and the role of traditional medicine. *International Journal of Social Psychiatry*, 65(4), 289-299. <https://doi.org/10.1177/0020764019840060>

Counts, D. A. (1980). Fighting Back Is Not the Way: Suicide and the Women of Kaliai. *American Ethnologist*, 7(2), 332-351. <http://www.jstor.org/stable/643595>

Cudris-Torres, L. y Barrios-Núñez, A. (2018). Malestar psicológico en víctimas del conflicto armado. *Revista CS*, (26), 75-90. <https://doi.org/10.18046/recs.i25.2654>

Daza, F. (2021). La paz imperfecta: una mirada a los puntos de tierras, participación política y solución al problema de drogas ilícitas en el posacuerdo. *Revista Controversia*, (217), 165-218. <https://doi.org/10.54118/controver.vi217.1239>

Ghiso, S. (2019). *The Ropes Epidemic* [Paper]. 3rd World Congress Early Career Psychiatry. Cultural Diversity Symposium, Hammamet, Nabeul, Túnez.

Ghiso, S. y Rojas, A. J. (2023). *Behavior of the Suicide Rate in the Río Salquí Indigenous Reservation between 1999 and 2019: A Population Study* [E-Poster Communication]. 31st European Congress of Psychiatry, París, Francia.

Instituto Universitario en Democracia Paz y Seguridad. (s.f.). *Paz transformadora*. <http://contraviol.unah.edu.hn/index.php/que-es-contraviol/conociendo-la-paz/25-contraviol/que-es-contraviol/conociendo-la-paz/46-paz-transformadora>

Jiménez, F. (2021). Paz positiva versus paz imperfecta: el poder de la verdad. *Revista de Cultura de Paz*, 5, 7-33. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/120>

Londoño Deossa, A. J. (2021). *El "suicidio" en indígenas ébêra eyábida o el adelantarse como forma propia de enunciación* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19428/6/LondonoAndres_2021_SuicidioIndigenasEmbera.pdf

Mesa de Trabajo, Mujer y Conflicto Armado. (2015). *XII informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia. Violencia sexual en el marco del conflicto armado: una mirada diferencial*. <http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/xii%20informe%20mesa%20mujer%20y%20conflicto%20armado.pdf>

Montoya, E., López, J., Cristancho, S., Valencia, M., Montero, O. y Hernández, D. (2019). Aproximación a la concepción de la salud mental para los pueblos indígenas de Colombia. *Ciênc. saúde coletiva*, 25(3), 1157-1166. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020253.17832018>

Organización Nacional Indígena de Colombia. (2017). *Informe sobre violación a los DDHH colectivos e individuales de los pueblos indígenas de Colombia y al DIH*.

Osorio, C. A. y Satizabal, M. (2020). El movimiento indígena como víctima del conflicto armado en Colombia y su apuesta por una paz que desde una visión territorial. *Hallazgos*, 17(33), 197-219. <https://doi.org/10.15332/2422409X.4369>

Presidencia de la República. (2012). Decreto Ley de Víctimas n.º 4633 de 2011. Por medio del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9739.pdf>

Ramírez, O. S., Puerto, J. S., Rojas, M. R., Villamizar, J. C., Vargas, L. A. y Urrego, Z. C. (2018). El suicidio de indígenas desde la determinación social en salud. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 36(1), 55-65. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v36n1a07>

Ruiz, L. (2015). Salud mental en tiempos de guerra: una reflexión sobre la relación conflicto armado-salud mental en la comunidad indígena emberá en situación de desplazamiento forzado. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3), 399-406. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3.49820>

Ruiz, L., Urrego, Z. y Escobar, F. (2019). Desplazamiento forzado interno y salud mental en pueblos indígenas de Colombia. El caso emberá en Bogotá. *Tesis Psicológica*, 14(2), 42-65. <https://www.redalyc.org/journal/1390/139064030005/html/>

Tobón, L. (2012). El fenómeno del suicidio y las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que viven las comunidades emberá del bajo Atrato chocoano y antioqueño. [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. Centro de documentación de la Universidad de Antioquia.

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2022, 19 de mayo). *Las cifras que presenta el Informe Global sobre Desplazamiento 2022*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-y-gestion-de-informacion/las-cifras-que-presenta-el-informe-global-sobre-desplazamiento>

Urrego-Mendoza, Z. C., Bastidas-Jacanamijoy, M. A., Coral-Palchucán, G. A. y Bastidas Jacanamijoy, L. O. (2017). Narrativas sobre la conducta suicida en pueblos indígenas colombianos, 1993-2013. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 35(3): 400-409. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v35n3a10>

Perspectiva integral del sentido de pertenencia para promover la convivencia ciudadana en estudiantes universitarios

Integral perspective of the sense of belonging to promote civic coexistence in university students

Perspectiva abrangente do senso de pertencimento para promover a convivência cívica em estudantes universitário

 **Yolanda Esther Villanueva Castro**

<https://orcid.org/0000-0003-1536-3018>

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO

yolanda.villanueva@uniminuto.edu

Barranquilla, Colombia

 **Ella Esperanza Gómez Mendoza**

<https://orcid.org/0000-0002-8062-5515>

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)

eegomezd@misena.edu.co

Barranquilla, Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Villanueva Castro, Y. E. y Gómez Mendoza, E. E. (2023). Perspectiva integral del sentido de pertenencia para promover la convivencia ciudadana en estudiantes universitarios. *Inclusión y Desarrollo*, 10 (2), pp. 52-64.

Recibido/Received/Recebido: 17 de agosto de 2023

Aceptado/Accepted/Aceito: 1 de diciembre de 2023

Publicado/Published/Publicado: 19 de diciembre de 2023

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia





RESUMEN

ABSTRACT

SUMARIO

El presente artículo tiene como objetivo caracterizar la perspectiva integral del sentido de pertenencia para promover la convivencia ciudadana en estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Barranquilla. La muestra fue estratificada por semestre y la conformaron 817 estudiantes de primer a noveno semestre, pertenecientes a los ocho programas académicos que ofrece UNIMINUTO en esa sede. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario diseñado que contempló tres componentes: cognitivo, psicoafectivo y sociocultural (CPS). Los datos recolectados fueron procesados mediante el programa SPSS v.23. Se realizó un análisis descriptivo y cuantitativo de cada componente y, como criterio significativo, se seleccionaron las opciones de respuesta superiores al 50 %. Se llevó a cabo, además, un estudio bivariado para el establecimiento de relaciones entre variables y se ejecutaron pruebas Chi cuadrado para validar asociaciones entre ellas. Los resultados evidenciaron relaciones entre el sentido de pertenencia y la apropiación de los principios corporativos, la comunicación, el servicio al cliente, el sentirse valorado y la importancia de conocer la cultura UNIMINUTO a través de actividades de integración.

Palabras clave: sentido de pertenencia, convivencia ciudadana, componente cognitivo, componente psicoafectivo, componente sociocultural.

The objective of this article is to characterize the integral perspective of the sense of belonging to promote civic coexistence in students of the Corporación Universitaria Minuto de Dios, in Barranquilla. The sample was stratified by semester and was made up of 817 students from first to ninth semester, belonging to the eight academic programs offered by UNIMINUTO at that campus. For data collection, a questionnaire designed with three components: cognitive, psycho-affective and sociocultural (CPS) was used. The data collected were processed using the SPSS v.23 program. A descriptive and quantitative analysis was performed for each component and, as a significant criterion, response options higher than 50 % were selected. A bivariate study was also carried out to establish relationships between variables and Chi-square tests were performed to validate associations between them. The results showed relationships between the sense of belonging and the appropriation of corporate principles, communication, customer service, feeling valued and the importance of knowing the UNIMINUTO culture through integration activities.

Keywords: sense of belonging, civic coexistence, cognitive component, psycho-affective component, socio-cultural component.

O objetivo deste artigo é caracterizar a perspectiva integral do sentimento de pertencimento para promover a convivência cívica entre os alunos da Corporación Universitaria Minuto de Dios, em Barranquilla. A amostra foi estratificada por semestre e foi composta por 817 alunos do primeiro ao nono semestre, pertencentes aos oito programas acadêmicos oferecidos pela UNIMINUTO nesse campus. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário que incluía três componentes: cognitivo, psicoafetivo e sociocultural (CPS). Os dados coletados foram processados com o SPSS v.23. Foi realizada uma análise descritiva e quantitativa para cada componente e, como critério significativo, foram selecionadas opções de resposta acima de 50%. Também foi realizado um estudo bivariado para estabelecer relações entre as variáveis e foram realizados testes de qui-quadrado para validar as associações entre elas. Os resultados mostraram relações entre o senso de pertencimento e a apropriação dos princípios corporativos, a comunicação, o atendimento ao cliente, o sentimento de valorização e a importância de conhecer a cultura UNIMINUTO por meio de atividades de integração.

Palavras-chave: senso de pertencimento, convivência cívica, componente cognitivo, componente psicoafetivo, componente sociocultural.

Introducción

En la actualidad, las sociedades se encuentran inmersas en un proceso de cambio continuo. En ocasiones, son cambios concebidos como incoherentes, situación desembocada por una variedad de conflictos dentro de las distintas comunidades. En este sentido, se ha concebido una compleja y crítica realidad en materia de integración social y convivencia, producto de la violencia, las violaciones a los derechos humanos, la guerra y los conflictos, lo cual ha obligado a los individuos a intervenir de alguna forma y a generar un aporte que desencadena procesos complejos hacia las comunidades más vulnerables. Atendiendo a esta situación, ha ido surgiendo la necesidad de trazar líneas y métodos a través de los cuales la sociedad participe y haga aportes de tipo institucional, social y solidario con miras a mejorar la calidad de vida de dichas comunidades.

En Colombia hay diversos factores de riesgo a los que está expuesta mayoritariamente la población en condición de vulnerabilidad, pues está inmersa en una serie de eventos significativos que pueden poner en riesgo la integridad del individuo. Tales riesgos pueden ser resultado de una violencia directa, bien sea cultural o estructural. No obstante, en los últimos años se ha venido trabajando por la paz ciudadana, aun cuando los problemas y conflictos siguen siendo de mayor cuantía.

De cara a este contexto desafiante que enfrenta Colombia, la necesidad de una visión integral del sentido de pertenencia se presenta como un elemento importante que se constituye como la piedra angular de la construcción de una sociedad más cohesionada y resiliente. Significativamente, la participación activa de la sociedad, junto con los ingentes esfuerzos institucionales, sociales y solidarios, se convierte en la base sobre la cual descansa la edificación de un cambio positivo. En este orden de ideas, el sentido de pertenencia de cada uno de los colombianos, afincado en la identificación y el compromiso por el bien común, se erige como el cimiento que permite superar los conflictos, consolidar la paz y mejorar la calidad de vida en las comunidades vulnerables. Solo a través de una visión integral de sentir que “se hace parte de” o que “se pertenece a” se pueden desencadenar procesos positivos que conduzcan hacia un futuro más justo, equitativo y pacífico para todos. La clave radica en que cada individuo se sienta parte activa de la transformación social.

Antecedentes

Sobre el sentido de pertenencia son innumerables los estudios que se pueden citar, pero indudablemente las bases por considerar son las de Maslow (1943), quien, al respecto de la necesidad de seguridad, afirma: “Si deseamos ver estas necesidades directas y claramente, debemos volver la mirada a los individuos neuróticos o casi neuróticos, y a los desvalidos económicos y sociales, o si no al caos social, la revolución o la crisis de autoridad” (p. 76). Con lo anterior, hace referencia a que, una vez satisfechas las necesidades fisiológicas, las necesidades de seguridad cobran un primer plano, y seguidamente enfatiza en otras necesidades como la afectividad y la autorrealización. Estas le permiten al ser humano empatizar y experimentar un sentimiento de unión con todos. Por tanto, sentirse valorado y amado impulsa al individuo a desarrollar sus aptitudes y talentos.

Por su parte, Caballero y Osorio (2012), Apaza y Huamán (2012), Martínez et al. (2014) y Brea (2014) han cobrado importancia en el ámbito organizacional, social y educativo, debido a la relación que plantean alrededor de la necesidad de pertenecer a un grupo o comunidad, la cual, al ser satisfecha, redundará en la motivación hacia el logro.

Es necesario que los jóvenes estudiantes se formen con un alto sentido de pertenencia y de autonomía porque de esta manera valoran su colegio, los programas, las normas, los reglamentos, sus compañeros y la región en donde deben estrechar los vínculos, participar de su actividad cultural, productiva, política, religiosa y propender por su progreso y desarrollo. (Caballero y Osorio, 2012, p. 24)

Analizando lo anterior, se ha evidenciado que uno de los ámbitos más influenciados por situaciones que generan sentido de pertenencia es el contexto educativo, ante lo cual, parafraseando a Brea (2014), existen múltiples estudios que vinculan la experiencia del sentido de pertenencia con el desarrollo de procesos psicológicos clave para el éxito de los estudiantes. Así también se vinculan las actitudes positivas hacia el grupo social, hacia la academia, hacia los profesores y colaboradores de una institución, entendiendo este “experimentar que se pertenece” como un sentimiento personal e íntimo y, al mismo tiempo, oficial y colectivo. “[El sentido de pertenencia es] un sentimiento de identificación y vinculación de la persona con el grupo y con el ambiente donde se desarrolla su vida. Se destaca su relación con el bienestar de las personas” (p. 15).

Estudios más recientes destacan nuevas percepciones con respecto a este tema como son los aportes de Corona (2020), quien identifica el sentido de pertenecer como un elemento importante para el individuo al momento de sentirse parte de un contexto, mientras que Salas y García (2021) lo asocian a la tenencia de valores y costumbres.

Si el sentido de pertenencia supone para el ser humano el poder identificarse con sus pares en valores y costumbres, la ruptura del tejido social apunta en sentido contrario, de ahí que, reestablecer dicho tejido, generando espacios de convivencia e identidad, son fundamentales [sic] para el desarrollo sano de la juventud. (p. 7)

Por su parte, Manzano (2019) deja entrever cómo el ser humano genera compromiso afectivo hacia la organización a la cual pertenece y con ello empieza a experimentar autonomía y responsabilidad. Cervantes (2019) complementa esta mirada desde el ámbito educativo cuando comenta que el sentido de pertenencia se evidencia cuando el estudiantado se siente parte de un grupo. Estudios realizados en 2020 por Carreño y Roza (2020), citando a Rodríguez et al. (2017), expresan que, al revisar estrategias desarrolladas en países iberoamericanos para fortalecer el sentido de pertenencia, encontraron contextos comunes como “el entorno social, el entorno escolar, el conflicto y la resolución de conflictos, la violencia, los estudiantes, los docentes y la familia. (párr. 5).

Todo lo anterior lleva a inferir que el sentido de pertenencia podría generar en los individuos (en este caso, estudiantes universitarios) la consciencia de vincularse a un grupo y al territorio común del grupo, promoviendo la convivencia ciudadana, basada en los valores.

Marco teórico

El hombre es un ser que, por naturaleza, puede ser influenciado por las costumbres, creencias y supuestos de su entorno, dado que en acciones, tales como formar una familia, buscar una pareja, emprender proyectos y alcanzar objetivos se alía con otros. Su motivación es pertenecer, desarrollar un sentido de identidad con él mismo y con los demás. Identificarse con un todo que satisfaga sus necesidades básicas, afectivas, de autorrealización, morales y éticas fortalece su sentido de pertenencia. Así lo menciona Huerta (2017), parafraseando a Maslow, cuando afirma que “las necesidades de aceptación, de autoestima y de autorrealización podemos considerarlos como necesidades psicológicas, ya que el mismo individuo las crea, él mismo las cree y solo él puede satisfacerlas” (párr. 23).

En su búsqueda de sentirse seguras y satisfechas, las personas buscan marcar la diferencia en la forma como viven y como crean cultura social, familiar y comunitaria para poder orientarse hacia la consolidación de un sentido de pertenencia e integración, tanto en el contexto educativo, como social y cultural. Indudablemente, esto trae a colación actitudes, las cuales, en opinión de Durán et al. (2017), se podrían interpretar como que el ciudadano mismo es capaz de crear instancias de reflexión y consulta en todos los actores sociales y educativos sobre aspectos de la convivencia ciudadana que inciden directamente en el proceso de la enseñanza de valores (p. 120).

Parra et al. (2019), por su parte, plantean que los individuos asumen un determinado comportamiento ante los cambios producidos dentro de la organización, los cuales pueden ser facilitadores del proceso, asumiendo que son cambios asociados al sentido de pertenencia.

El hombre es un ser pro-ductivo vinculado en el ambiente empresarial que considera las actitudes como un proceso en el cual se obtiene más de lo esperado, ajustando el trabajo a los objetivos, propósitos y metas establecidas en la empresa. Bajo este contexto, el éxito o fracaso de una organización está causado por las cosas que los empleados hacen o dejan de hacer, de las actitudes que estos asuman. (párr. 1)

De esta premisa se derivan reflexiones sobre la realidad de la organización universitaria, desde la cual se observa que el discente asume actitudes positivas hacia la institución cuando se ve involucrado en ella y cuando ha hecho parte activa de la toma de decisiones. Dentro de este contexto, el sistema educativo promueve procesos que repercuten en el desarrollo del individuo y que, al saber de Rivera et al. (2019), impulsan la actualización de todas sus potencialidades, así como la estimulación de la capacidad creativa, como por ejemplo la convivencia ciudadana, que surge de la integración a las acciones a ejecutar.

En este sentido, el análisis de los diversos estudios que han surgido a partir de las consideraciones de Maslow (1943) confirma la necesidad que tienen las personas de pertenecer, asociadas a procesos cognitivos, modelos emocionales, conductas, salud y bienestar. Por ende, el hecho de estar bien influye en la percepción que se tiene de otros, aportando emociones positivas como felicidad, alegría y calma. De la misma manera, no sentirse integrado tiende a manifestarse en tristeza, soledad y ansiedad.

En este orden de ideas, Llamas Félix et al. (2020) asumen que el ser humano aprende toda su vida, a veces por estímulos ajenos a su voluntad y otras veces por su propio interés. Atendiendo a estas consideraciones, es importante definir el sentido de pertenencia como aquello que las personas sienten sobre ellas mismas y cómo lo expresan en acciones que concreten la afiliación con la institución. No obstante, los autores no son ajenos a la crisis de valores que atraviesa la sociedad y expresan que la “[...] formación del universitario es compleja y delicada. Además de los saberes en su campo de conocimiento, han de tener cualidades éticas y morales” (p. 3).

Desde otra perspectiva, Pino et al. (2018) determinaron que un aspecto central del sentido de pertenencia se refiere a las relaciones positivas que los estudiantes establecen con sus pares y profesores, lo que les hace sentirse seguros y apoyados dentro de la institución e incide positivamente en sus logros académicos. En sus palabras, “las subescalas de integración social con los compañeros y los profesores [son] los principales constructos que [explican] el sentido de pertenencia a lo largo de sus años de estudios” (p. 7). En este orden de ideas, desde la acción psicológica y social del estudiante, su desarrollo se sustenta en diferentes acciones y modelos de desarrollo psicosocial y crecimiento, siendo la adquisición del sentido de identidad personal uno de los aspectos esenciales para su autodefinición.

A partir de este precepto surgen diferentes aristas, puesto que este efecto se genera de lo individual a lo social, en cuanto se concibe la identidad como parte del ser, y este va alimentándose con las relaciones, las habilidades y la convivencia que las personas tienen durante su vida. Al vincularse a un grupo familiar, social y colectivo, se van adquiriendo patrones de conducta que promueven y aportan naturalezas distintivas de referencia y comparación a un individuo y a un grupo. De acuerdo con lo expresado, en las comunidades educativas de orden superior se hace necesario caracterizar la perspectiva integral del sentido de pertenencia para promover la convivencia ciudadana entre los estudiantes universitarios.

Dado que el sentido de pertenecer está arraigado a una condición psicológica y social del individuo, es reiterativo tener en cuenta la concepción integral del ser humano que contempla Maslow (1954), en la cual interactúan aspectos cognitivos, psicoafectivos y socioculturales. Estos elementos tienen incidencia en la permanencia del estudiante en el sistema educativo y en los grupos.

Basados en estas reflexiones conceptuales desde las aristas de diferentes autores, la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, específicamente el Centro de Operaciones Académicas Barranquilla, orienta el fortalecimiento de los lazos afectivos con los estudiantes, promoviendo la convivencia, la integración y la socialización. Por ello, ha emprendido diversos proyectos de investigación en relación con el sentido de pertenencia y su radio de acción desde los diferentes componentes que lo constituyen: cognitivo, socioafectivo y sociocultural.

Metodología

En el marco de la investigación desarrollada en UNIMINUTO titulada “Modelo de fortalecimiento del sentido de pertenencia de los estudiantes”, se utilizó un tipo de investigación descriptivo-exploratorio con un diseño metodológico no experimental. Como población se consideraron 3111 estudiantes matriculados en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Barranquilla, hasta el segundo semestre académico del año 2016. Para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados del estudio, se tuvo como criterio de inclusión la selección de una muestra estratificada por semestre en la cual se involucró a estudiantes de primer a noveno semestre de los ocho programas formativos que ofrece esta sede de UNIMINUTO. Se estableció, para el cálculo de la muestra, un margen de error de 0.2, un nivel de confianza de 1.8 y una desviación estándar de 0.5, lo que arrojó un total de 817 estudiantes.

Cabe destacar que la recolección de datos en este estudio se obtuvo mediante la aplicación de un cuestionario en línea que incluyó datos de identificación y tres subpartes, correspondientes a los componentes cognitivo (11 ítems), psicoafectivo (10 ítems) y sociocultural (12) para un total de treinta y tres (33) ítems (Tabla 1). Estos se diseñaron tipo test distribuidos así: 23 de selección múltiple, 6 de única respuesta y 4 de doble alternativa. Para cada sección, se redactaron instrucciones precisas que orientaron a la población encuestada sobre cómo responder la encuesta.

Los ítems relacionados con la categoría cognitiva indagaron sobre el conocimiento del estudiante sobre el enfoque praxeológico implementado en UNIMINUTO, el dominio de aulas virtuales, el dominio de competencias TIC y los principios corporativos de la entidad. También se obtuvo información sobre el tipo de comunicación entre los miembros de la comunidad y la satisfacción de necesidades académicas del estudiante.

La categoría psicoafectiva indagó sobre las percepciones del estudiante referente a sus sentimientos de valoración, relaciones con sus pares, docentes y personal administrativo. Entre tanto, los ítems asociados a la categoría sociocultural dieron cuenta de aspectos como competencia para el trabajo en equipo, identificación con el entorno, asimilación de principios axiológicos de la universidad, capacidad de adaptación y seguimiento de guías de conductas relacionadas con los principios corporativos de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Tabla 1. Estructura del cuestionario CPS

Componente	Definición	Número de ítems
COGNITIVO	Está relacionado con la adquisición de conocimiento (cognición) e incluye todos los procesos psicológicos básicos y superiores, tales como lenguaje, percepción, memoria, razonamiento, atención, resolución de problemas, toma de decisiones, análisis, síntesis, entre otros, que estimulan el desarrollo intelectual a través de la experiencia.	11
PSICOAFECTIVO	Está relacionado con el desarrollo de la afectividad durante el proceso de socialización del individuo desde el vientre materno hasta su inclusión en la sociedad como adulto. Incluye autoestima, relaciones interpersonales, aceptación de sí mismo y de los demás.	10
SOCIOCULTURAL	Está relacionado con aspectos como identidad cultural; percepción del otro en términos de igualdad, inclusión y tolerancia con las diferencias, y trabajo en equipo y/o colaborativo. Incluye actitudes hacia los conflictos y sus formas de solucionarlos y la conciencia de que todos somos “uno”.	12

Fuente: elaboración propia (2020)

Para garantizar la confiabilidad del instrumento y cumplir con los estándares éticos exigidos, se contó con la participación de pares académicos, expertos temáticos y expertos técnicos en la elaboración de los formularios en línea. Este proceso de validación se complementó con la participación de un grupo de estudiantes que revisó el nivel de comprensión del instrumento, a partir de los siguientes criterios:

- **Comprensión:** las preguntas del cuestionario son de fácil entendimiento.
- **Redacción:** los ítems tienen una forma gramatical correcta y expresan una idea coherente.
- **Relevancia:** las preguntas indagan sobre el tema central de la investigación.
- **Suficiencia:** las preguntas del cuestionario son suficientes para obtener información sobre el sentido de pertenencia.

Los datos recolectados fueron procesados mediante el programa SPSS v.23. Se realizó un análisis cuantitativo de los componentes cognitivo, psicoafectivo y sociocultural, el cual permitió establecer resultados por cada componente de forma separada. Seguidamente, se procedió a determinar como aspectos significativos de cada componente las opciones de respuesta superiores al 50 %. Adicionalmente, se realizó un estudio bivariado en cada componente para señalar relaciones existentes entre variables que impactaran en el sentido de pertenencia y se ejecutaron pruebas Chi cuadrado para validar asociaciones entre ellas.

Resultados

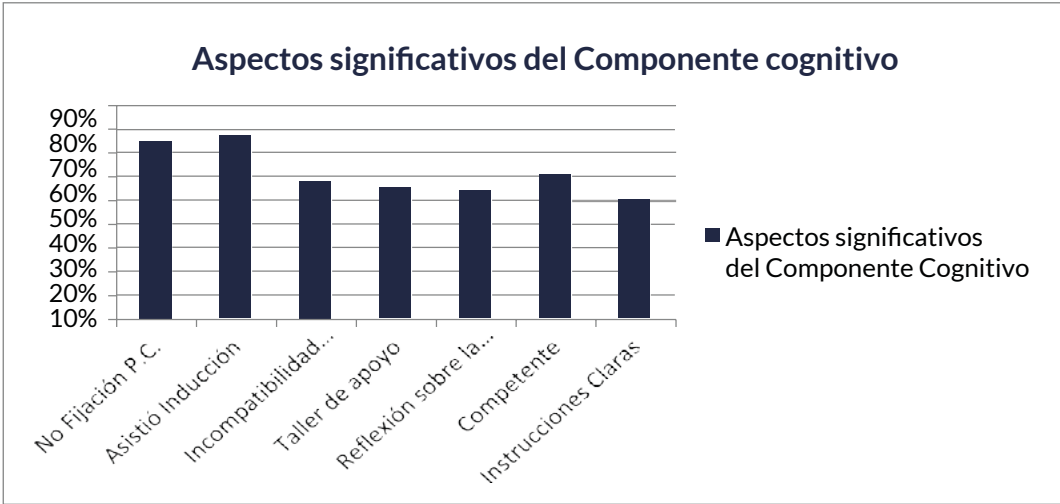
Con respecto a los resultados del componente cognitivo, se encontró que existe una relación significativa entre el sentido de pertenencia y los siguientes aspectos: asistencia a la inducción de estudiantes, competencia en el dominio de aulas virtuales, reconocimiento de la praxeología como reflexión sobre la acción, mejor desempeño académico mediante el desarrollo de talleres de apoyo y acompañamiento docente en la orientación de las actividades asignadas (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados relevantes del componente cognitivo

Ítems	Mayor índice de frecuencia en las respuestas	%
1. ¿Conoce usted la misión y la visión de UNIMINUTO?	Sí	48
2. Si no conoce la misión o la visión de UNIMINUTO, seleccione la causa.	No la recuerdan	75
3. ¿Asistió a la jornada de inducción?	Sí	77
4. ¿Por qué no asistió a la jornada de inducción?	Incompatibilidad horaria	58
5. La jornada de inducción le permitió comprender...	Metodología	41
6. ¿Que opción elegiría para obtener un mejor desempeño académico?	Taller de apoyo	55
7 - ¿Cuáles de las siguientes frases asocia al concepto de praxeología?	Reflexión sobre la acción	54
8. ¿Que opción refuerza su proceso de aprendizaje?	Trabajo colaborativo	31
9. Frente al nivel de dominio del aula virtual, usted se considera...	Competente	61
10. ¿Con cuál opción mejoraría su desempeño en el aula virtual?	Mayor claridad en las orientaciones para realizar la actividad	50

Fuente: elaboración propia (2020)

Figura 1. Aspectos significativos del componente cognitivo



Fuente: elaboración propia (2020)

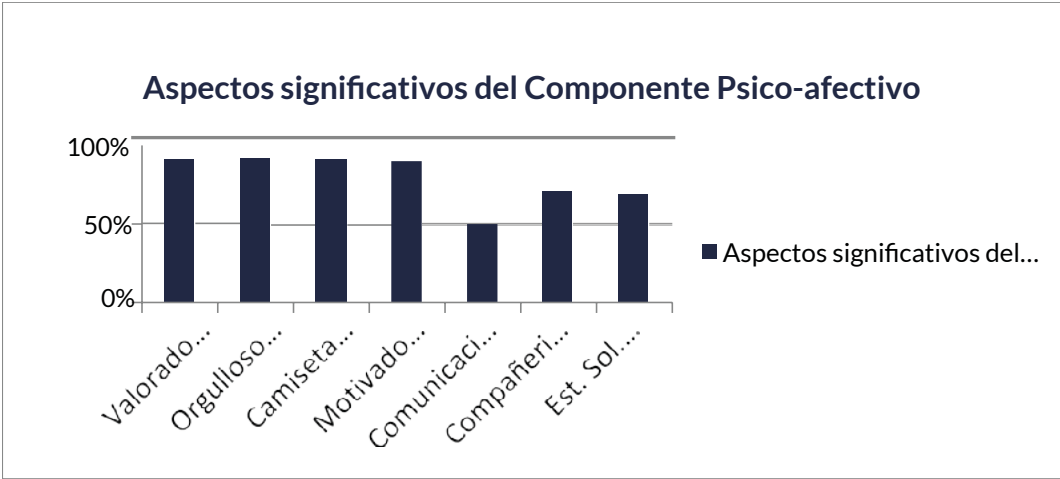
Con respecto a los resultados del componente psicoafectivo, se encontró que existe una relación significativa entre el sentido de pertenencia y los siguientes aspectos: orgullo de pertenecer a la institución, percepción de valoración por parte de profesores y compañeros, y resolución de conflicto a través del diálogo (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados relevantes del componente psicoafectivo

Ítems	Mayor índice de frecuencia en las respuestas	%
1. Frente a la comunidad educativa UNIMINUTO, usted se siente...	Valorado	91
2. En UNIMINUTO usted se siente valorado por...	Compañeros	40
3. Cuando expresa que estudia en UNIMINUTO, usted se siente...	Orgulloso	92
4. ¿Cree usted que, cuando piensa, habla y actúa, tiene puesta la camiseta de UNIMINUTO?	Sí	91
5. Para reforzar su vínculo con UNIMINUTO, usted considera que es importante...	Estar bien informado	38
6. ¿Se siente motivado por sus profesores para seguir estudiando?	Sí	90
7. La competencia más importante que debe tener un docente UNIMINUTO para motivar a sus estudiantes es...	Compañerismo	71
8. En la interrelación con sus pares, ¿cuál de estos comportamientos ha percibido?	Diálogo	68
9. Frente a situaciones de conflicto en el contexto UNIMINUTO, ¿de qué manera reacciona usted?	Diálogo	

Fuente: elaboración propia (2020)

Figura 2. Aspectos significativos del componente psicoafectivo



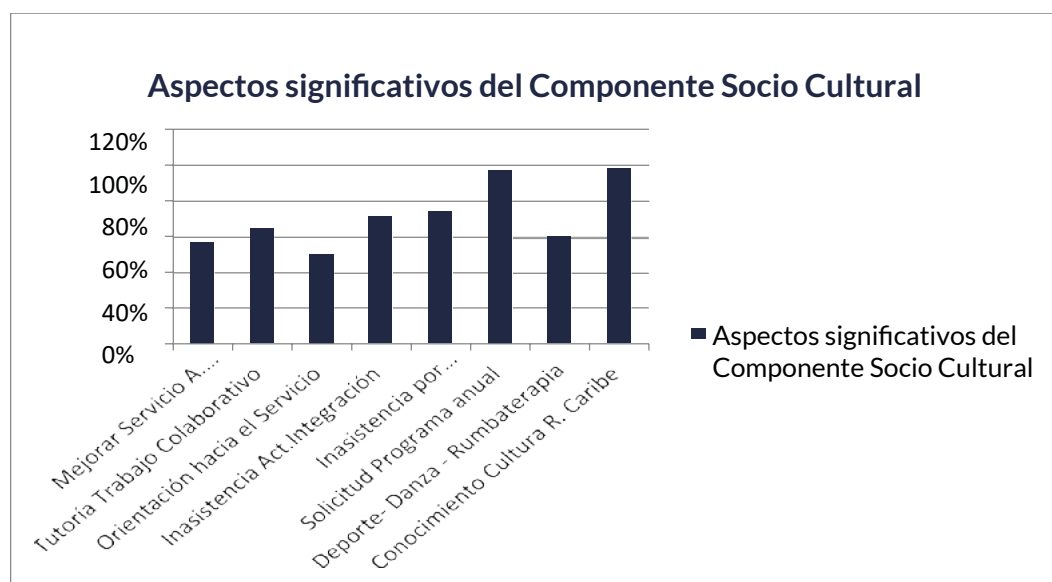
Fuente: elaboración propia (2020)

En los resultados del **componente sociocultural**, se encontró que existe una relación significativa entre el sentido de pertenencia y los siguientes aspectos: servicio como guía de conducta con la sugerencia de mejora de este valor en el área administrativa; trabajo colaborativo como una característica de la metodología desarrollada en las tutorías, y necesidad de estar mejor informado para participar en las actividades de integración orientadas por bienestar y pastoral social (Tabla 4).

Tabla 4. Resultados relevantes del componente sociocultural

Ítems	Mayor índice de frecuencia en las respuestas	%
1. El lema de UNIMINUTO ("Que nadie se quede sin servir") se refleja en...	Comunidad estudiantil	40
2. El servicio que usted recibe como estudiante se puede mejorar en el área...	Coordinación administrativa	57
3. En el desarrollo de las tutorías, usted evidencia la existencia de...	Trabajo colaborativo	64
4. Seleccione aquellos valores que orientan su conducta.	Servicio	50
5. ¿Ha asistido a las actividades de integración que organiza UNIMINUTO?	No	71
6. ¿Cuáles han sido las razones para no asistir a las actividades de integración?	Desinformación	74
7. Si conociera el cronograma anual, ¿asistiría más a las actividades de integración?	Sí	97
8. ¿Qué sugiere para mejorar las actividades de integración?	Programación anual	47
9. Seleccione las áreas recreativas y culturales a las que le gustaría pertenecer	Deporte/Danza/Rumbaterapia	60
10. ¿Le gustaría conocer más de la cultura de la región Caribe?	Sí	98
11. Considera que un estudiante UNIMINUTO debe formarse en...	Identidad cultural	41

Fuente: elaboración propia (2020)

Figura 3. Aspectos significativos del componente sociocultural

Fuente: elaboración propia (2020)

Discusión

El ser humano se concibe como un ser integral, cuyo comportamiento no se manifiesta de manera aislada dentro del entorno donde interactúa. El “sentir que pertenece” no es fraccionado, sino que incluye, de forma holística, conocimientos, sentimientos, emociones, identidad cultural e interrelación con la comunidad. En la revisión de los antecedentes, haciendo un barrido a partir del nuevo siglo, se puede vislumbrar que Brea (2014) deja de lado en su análisis los componentes cognitivos y socioculturales, mientras que Caballero y Osorio (2012) solo asocian el componente afectivo al sentido de pertenencia. Por su parte, Apaza y Huamán (2012) no tienen en cuenta los componentes psicoafectivos ni socioculturales y Martínez et al. (2014), solo asocian el componente social al sentido de pertenencia. Otros autores como Cervantes (2019) y Corona (2020) asumen posturas sesgadas que priorizan y evidencian claramente solo los valores y costumbres asociados al sentido de pertenencia.

A diferencia de los estudios citados, que solo relacionan de manera aislada factores que inciden en la adherencia del estudiante a la institución, el presente artículo enfatiza en el carácter integral del concepto de sentido de pertenencia y establece relaciones interdependientes entre un componente y otro, lo que sugiere un abordaje integral en el modelo propuesto.

El aspecto significativo hallado en la revisión previa evidencia que, desde el componente cognitivo, los estudiantes de UNIMINUTO que logran comprender la esencia de participar en un proceso de inducción desarrollan un sentido de pertenencia mayor que aquellos que no tienen la oportunidad de vivir esta experiencia. Es así como comprender el enfoque humanista y praxeológico de la universidad facilita en el estudiante el cambio de paradigma de un rol pasivo a un rol activo. El discente asume más fácilmente su rol de protagonista de la formación cuando comprende el cambio de una metodología bancaria, memorística, paternalista y dependiente a una de aprendizaje que favorece una educación liberadora y autónoma.

En referencia al componente psicoafectivo, los resultados refieren que los vínculos que el estudiante UNIMINUTO establece con la universidad están relacionados con el “sentirse importante y valorado” por parte de sus docentes, de quienes resaltan las competencias comunicativas. También destacan que el trabajo colaborativo es un escenario propicio que refuerza este vínculo y las relaciones interpersonales con sus pares. Por otra parte, ante los conflictos y las actitudes de exclusión y discriminación social, los sentimientos de afecto y empatía se convierten en factores protectores. Las interrelaciones de estos aspectos propician que el estudiante se sienta orgulloso de la familia UNIMINUTO.

Con respecto al componente sociocultural, se encontró que el clima educativo se ve reforzado por la comunicación efectiva que existe entre docentes y estudiantes, a diferencia del tipo de comunicación con las áreas administrativas, de las cuales demandan mayor retroalimentación en los procesos de atención. Así mismo, consideraron la necesidad de integrar a la formación académica en actividades de interacción que refuercen la identidad cultural Caribe.

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento CPS reafirman el planteamiento de una mirada integral al concepto de sentido de pertenencia. Esta perspectiva contribuye a completar los esfuerzos que se vienen realizando en los últimos años a través de diferentes estudios para identificar factores que inciden en el sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios hacia sus claustros educativos. En el caso de la investigación realizada en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, sede Barranquilla, los resultados evidenciaron la interacción entre los componentes cognitivo, psicoafectivo y sociocultural y el sentido de pertenencia.

Se determinaron cuatro ejes significativos, transversales a los componentes antes mencionados, que se constituyen en los núcleos de las estrategias de fortalecimiento del sentido de pertenencia: comunicación, trabajo colaborativo, valor del servicio e identificación con los principios corporativos. En consecuencia, las estrategias que se diseñen para fortalecer la adherencia del estudiante UNIMINUTO hacia la institución debe ser carácter integral.

Respecto a las ideas fuerza de la convivencia ciudadana, se infiere que, a través de la consolidación del sentido de pertenencia, los estudiantes deben adaptarse a los cambios culturales y sociales originados en los contextos donde se desenvuelven. Se destaca que la institución escenario de investigación ha asumido el rol de responder a las necesidades sociales, preocupándose por estandarizar procesos de convivencia, integración e inserción social para reforzar el sentido de pertenencia y la permanencia del estudiante. De esta manera, la organización comprende la necesidad que tiene de dar respuesta a través de la formulación y ejecución de proyectos a los lineamientos de cooperación, calidad y preservación del entorno, fomentar la interacción e integración positiva entre todos sus miembros y facilitar el progreso y el avance del estudiante hasta el logro de sus propósitos.

Referencias

Apaza, E. y Huamán, F. (2012). Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios: Revista de Investigación*, (1), 77-86. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646124005.pdf>

Brea, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio institucional UM. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence>

Caballero, L. y Osorio, G. (2012). *Promoción y fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia la Institución y su entorno, de los estudiantes de sexto y séptimo grado de la institución educativa La Libertad de Rovira* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio institucional UASB. <https://repository.ut.edu.co/entities/publication/330dfd2b-f7a5-4a24-92cd-fc2626cbd131>

Carreño, M. y Rozo, H. (2020). Estrategias para desarrollar la convivencia y la paz desde la educación. *Academia y Virtualidad*, 13(2), 35-56. <https://doi.org/10.18359/ravi.4501>

Cervantes, M. (2019). *Propuesta de educación no regular como elemento coadyuvante para la cohesión social, la visibilidad étnica y para generar el sentido de la pertenencia en población afrodescendiente migrante* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional UASB. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6481Cloninger>

Corona, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes. Estudio de caso en Danza en una universidad mexicana. *Páginas de Educación*, 13(2), 59-79. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172Coschiza>

Durán, S. E., García-Guiliany, J. E. y Parra-Fernández, M. (2017). Diversidad cultural y fomento de valores en la convivencia ciudadana. *Búsqueda*, 4(19), 116-130. <https://doi.org/10.21892/01239813.366>

Huerta, A. (2017). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 83-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521654339005>

Llamas Félix, B., De La Torre Llamas, I., García Martínez, F. de M., Álvarez Díez, R. y Bañuelos García, V. (2020). Fortalecimiento de valores en estudiantes universitarios: su incidencia en la agenda para el desarrollo municipal. *Jurídicas CUC*, 16(1), 145-176. <https://doi.org/10.17981/juridcuc.16.1.2020.06>

Manzano, A. (2019). Compromiso organizacional y sentido de pertenencia en docentes: un estudio en una institución educativa pública y privada de Quito-Ecuador. *Res Non Verba*, 9(2), 1-17. <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v9i2.220>

Martínez Caraballo, A., Pérez, A. y Del Valle, C. (2014). Sentido de pertenencia e inclusión social desde las expectativas de los estudiantes del nuevo ingreso en la UDO Anaco. *Saber: Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 26(4), 472-479.

Maslow, A. H. (1943). Conflict, frustration and the theory of threat. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 81-86.

Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.

Parra, M., Visbal, O., Durán, S. y Badde, G. (2019). *Calidad de la comunicación y actitud de los empleados ante procesos de cambio organizacional. Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(1), 155-170. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.1.11>

Pino-Vera, T., Cavieres-Fernández, E. y Muñoz-Reyes, J. A. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 24-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.337>

Rivera, J., Lay, N., Moreno, M. E., Pérez, A., Rocha, G., Parra, M., Duran S. y Redondo, O. (2019). Programa de entrenamiento para desarrollar habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Espacios*, 40(31), 10-25. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p10.pdf>

Rodríguez, A., López, G. y Echeverri, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 206-223. <https://doi.org/10.21501/23461780.2243>

Salas, J. y García, T. (2021). Grupo Retos del 2030 en la UACJ: sentido de pertenencia, salud y formación medioambiental del estudiantado. *QVADRATA: Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades*, 3(5), 15-22. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v3i5.808>

Q+: barreras actitudinales en la convivencia escolar frente a la diversidad sexual y de género

Q+: attitudinal barriers in school coexistence in relation to sexual and gender diversity

Q+: barreiras atitudinais na convivência escolar diante da diversidade sexual e de gênero

 **Diana Marcela Amaya Ramírez**

<https://orcid.org/0009-0006-0424-5824>

Universidad El Bosque

damayaam@unbosque.edu.co

Bogotá, Colombia

 **Daniel Montilla Trejos**

<https://orcid.org/0009-0005-4098-4045>

Universidad El Bosque

damontilla@unbosque.edu.co

Bogotá, Colombia

 **David Fernando Arias**

<https://orcid.org/0009-0006-9646-6711>

Universidad El Bosque

dvarias@unbosque.edu.co

Bogotá, Colombia

 **María Alejandra Pulido Bernal**

<https://orcid.org/0009-0005-5853-4165>

Universidad El Bosque

mpulidob@unbosque.edu.co

Bogotá, Colombia

 **Diana Paola Calvo Caro**

<https://orcid.org/0009-0000-9410-5409>

Universidad El Bosque

dicalvo@unbosque.edu.co

Bogotá, Colombia

Diagramación e ilustración portada
Andrea Sarmiento Bohórquez



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Amaya Ramírez, D. M., Arias, D. F., Calvo Caro, D. P., Montilla Trejos, D. y Pulido Bernal, M. A. (2023). Q+: barreras actitudinales en la convivencia escolar frente a la diversidad sexual y de género. *Inclusión y Desarrollo*, 10 (2), pp. 65-80.

Recibido/Received/Recebido: 30 de octubre de 2023

Aceptado/Accepted/Aceito: 27 de noviembre de 2023

Publicado/Published/Publicado: 19 de diciembre de 2023

Artículo de investigación / Research Article / Artigo de pesquisa

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia





RESUMEN

ABSTRACT

SUMARIO

Las barreras actitudinales constituyen formas sistemáticas de exclusión del estudiantado con orientaciones sexuales e identidades de género diversas (OSIGD). Estas manifestaciones dan origen a comportamientos y acciones que afectan la participación, permanencia y promoción de los y las estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, intersexuales y trans por considerar que estos individuos sobrepasan la norma social de la heteronormatividad como constructo. En este sentido, se analizaron las barreras actitudinales hacia la población con OSIGD presente en el contexto de la escolaridad de la IED Manuel Cepeda y su impacto en la convivencia. La investigación tuvo un enfoque fenomenológico que permitió conocer las concepciones acerca de las orientaciones sexuales e identidades de género de múltiples participantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y directivos docentes). El análisis de los resultados reveló que no solo existen barreras, sino también agentes, discursos y prácticas que funcionan como facilitadores. De este análisis emergieron algunas recomendaciones para el contexto de la IED Manuel Cepeda Vargas, las cuales pretenden ser un apoyo para alcanzar la inclusión de la población con OSIGD y contribuir a las transformaciones sociales necesarias para garantizar la educación de todas las personas.

Palabras clave: barreras actitudinales; convivencia; exclusión; inclusión; orientaciones sexuales e identidades de género diversas

Attitudinal barriers constitute systematic forms of exclusion of students with diverse sexual orientations and gender identities (OSIGD). These manifestations give rise to behaviors and actions that affect the participation, permanence and promotion of lesbian, gay, bisexual, intersex and transgender students because these individuals are considered to exceed the social norm of heteronormativity as a construct. In this sense, the attitudinal barriers towards the population with OSIGD present in the context of schooling at IED Manuel Cepeda and their impact on coexistence were analyzed. The research had a phenomenological approach that allowed to know the conceptions about sexual orientations and gender identities of multiple participants of the educational community (students, teachers and school administrators). The analysis of the results revealed that there are not only barriers, but also agents, discourses and practices that function as facilitators. From this analysis emerged some recommendations for the context of the IED Manuel Cepeda Vargas, which are intended to be a support to achieve the inclusion of the population with OSIGD and contribute to the social transformations necessary to ensure the education of all people.

Keywords: attitudinal barriers; coexistence; exclusion; inclusion; diverse sexual orientations and gender identities.

As barreiras de atitude constituem formas sistemáticas de exclusão de alunos com diversas orientações sexuais e identidades de gênero (OSIGD). Essas manifestações dão origem a comportamentos e ações que afetam a participação, a retenção e a promoção de alunos lésbicas, gays, bissexuais, intersexuais e transgêneros, porque se considera que esses indivíduos excedem a norma social da heteronormatividade como um construto. Nesse sentido, analisamos as barreiras atitudinais em relação à população com OSIGD presentes no contexto da escolaridade no IED Manuel Cepeda e seu impacto na convivência. A pesquisa teve um enfoque fenomenológico que permitiu conhecer as concepções sobre orientações sexuais e identidades de gênero de múltiplos participantes da comunidade educacional (alunos, professores e diretores de escolas). A análise dos resultados revelou que não existem apenas barreiras, mas também agentes, discursos e práticas que funcionam como facilitadores. A partir dessa análise, surgiram algumas recomendações para o contexto do IED Manuel Cepeda Vargas, que têm como objetivo apoiar a inclusão da população com OSIGD e contribuir para as transformações sociais necessárias para garantir a educação de todas as pessoas.

Palavras-chave: barreiras atitudinais; coexistência; exclusão; inclusão; orientações sexuais e identidades de gênero diversas.

Antecedentes

Durante el trabajo de investigación que da origen al presente artículo, se tuvo como objetivo analizar las barreras actitudinales hacia la población con orientaciones sexuales e identidades de género diversas (OSIGD) y su influencia en la convivencia escolar de la IED Manuel Cepeda Vargas de la ciudad de Bogotá (Arias et al., 2023). Se analizaron las consecuencias de la existencia de barreras actitudinales en este establecimiento educativo y su impacto en la convivencia de los estudiantes del nivel de secundaria, entendiendo que la presencia de estas barreras en cualquier ámbito disminuye la capacidad de todas las personas para participar, permanecer y promoverse dentro del sistema de educación formal (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020). La investigación comprendió que las barreras actitudinales crean entornos inseguros que afectan distintas poblaciones por la sistematicidad y regularidad de las violencias y las acciones tendientes a la exclusión social.

Para llegar a este análisis, se realizó un estudio de la literatura científica relacionada con las categorías *convivencia escolar*, *población con OSIGD* y *barreras actitudinales*; sin embargo, ninguna investigación abordaba los tres conceptos de manera mancomunada, sino que eran tratados como fenómenos independientes. En este sentido, este estudio aporta una perspectiva innovadora al interrelacionar las categorías previamente señaladas. Pretende servir como insumo para futuros estudios al comprender que existe un vínculo entre la dinámica de exclusión escolar de la población con OSIGD, las problemáticas convivenciales y la presencia de barreras actitudinales en diferentes miembros de las comunidades educativas.

Se consultaron diferentes fuentes que ayudaron a consolidar una base de información clara y a delimitar la problemática de la exclusión social en los ambientes escolares del grupo poblacional estudiado. Algunas investigaciones mostraron la exclusión basada en las OSIGD como una realidad mundial que requiere análisis. Lo que hacen es invitar a la eliminación de las barreras actitudinales que afectan las dinámicas de participación social (Jiménez-Mata et al., 2019; Kosciw y Zongrone, 2019).

Otros estudios demostraron que muchas de las dinámicas de la violencia en escuelas, universidades y otros centros educativos son estructuras impulsadas a nivel de la sociedad difíciles de superar dado que el espacio escolar puede ofrecer garantías, pero la realidad social suele ser distinta a lo que ocurre inmediatamente al interior de las escuelas. Según Cantor (2009), la escuela reproduce estereotipos y prejuicios marcados que impactan las dinámicas sociales y los currículos ocultos, por lo que la discriminación hacia personas con OSIGD se materializa en un conjunto de pensamientos, creencias, disposiciones y dinámicas que buscan regular los comportamientos de aquellos que infringen la norma de la heteronormatividad (Fundación Colombia Diversa, 2016; Díaz-Monsalve, 2022; Ramírez-Rincón y Velasco-López, 2022).

Para Cortés-Rojas (2018) fue importante comprender que, a nivel de las investigaciones, es posible plantear estrategias y acciones afirmativas en las escuelas tendientes a mejorar significativamente las condiciones de participación, permanencia y promoción del estudiantado, pero es común que estas acciones no logren ser efectivas por la existencia imperante de una norma sistemática que impone la exclusión social en los contextos escolares como un reflejo de su cultura.

A nivel internacional, es posible observar investigaciones que evidencian que muchas de las prácticas empleadas para la inclusión de la población con OSIGD y LGBTI no llegan a ser concluyentes ni a dinamizar cambios estructurales en el desarrollo de las dinámicas escolares. Sin embargo, esto no puede ser una limitante para estructurar los entornos escolares como espacios seguros. Para Gelpi (2021) y Ramírez-Rincón y Velasco-

López (2022), la escuela tiene un rol fundamental en la protección de los derechos del estudiantado. Los autores señalan que los estudiantes deben sentir que la escuela es un espacio que ofrece garantías para la seguridad y, por ello, se debe constituir como un ambiente que promueva la diferencia desde el pluralismo y la equidad. De esta manera, el estudiantado podría llegar a visualizar la escuela, de manera esencial, como un establecimiento para el desarrollo integral de la identidad.

La escuela como espacio de violencia

La violencia como estructura impera en la escuela y su dinámica se aborda desde múltiples categorías que pueden relacionarse con prácticas de los docentes, acciones como golpes o insultos por parte del estudiantado o vulneraciones hacia el desarrollo de los derechos humanos sexuales y reproductivos por parte de directivos docentes, entre otros.

Un estudio realizado por Fundación Colombia Diversa (2016) señaló que 67 % de los participantes declaró haber sufrido violencias específicas y acoso escolar durante el tiempo en que se encontraba en el sistema de educación formal colombiana, mientras que 54 % manifestó no sentirse seguro de expresar su género dentro de los espacios escolares. En este sentido, los entornos escolares eran vistos como espacios no seguros y, en ellos, había altos índices de violencia contra la población con OSIGD.

Hoyos-Botero (2017) comentó que los espacios escolares son lugares donde, a menudo, la violencia persiste y se da a modo de *bullying homofóbico*.

La violencia social, política y escolar persiste, a pesar de los instrumentos internacionales y nacionales que prohíben la discriminación contra personas LGTBI—lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros e intersexuales— a quienes se les vulneran permanentemente sus derechos a la vida, a la integridad física y psicológica y a la libertad. (p. 4)

El estudio de Hoyos-Botero (2017) es fundamental debido a que señala que la sistematicidad de las violencias en la escuela pone en riesgo a las personas con OSIGD. Además, niega las garantías de derechos, generando dinámicas de exclusión al interior del sistema de la educación y, a su vez, desproveyendo a la población de un derecho vinculante que no hace sino agudizar la crisis en torno a la salud mental, el retraimiento, la ideación suicida, entre otros (Vásquez-Ramírez, 2020). La autora señala que, al menos, 40 % de la población homosexual y 65 % de la población transexual ha sido víctima de violencia escolar.

Lo anterior se relaciona con el estudio de la Organización Internacional de Jóvenes y Estudiantes Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero Queer e Intersex [IGLYO] que aborda la problemática de la violencia en los entornos escolares contra la población con OSIGD. Señala que estas barreras actitudinales y violencias específicas derivan de deficiencias estructurales frente a las prácticas, culturas y políticas públicas en todos los países. En consecuencia, es fundamental que se promulguen esfuerzos para garantizar el derecho a la educación de la población con OSIGD por medio de proyectos que mejoren las representaciones sociales sobre la comunidad (Montenegro et al., 2020; IGLYO, 2021) y garanticen los derechos de la población con OSIGD, analizando el marco legal y el escenario de las violencias específicas con miras a su mitigación y eliminación.

El marco de estas investigaciones permitió comprender que la problemática mundial de la exclusión social en los entornos educativos de la población con OSIGD requiere de atención no solo a nivel académico, sino también en el marco de la ejecución de políticas claras y específicas que ayuden a salvaguardar el derecho a la educación de todas las poblaciones históricamente excluidas.

Metodología

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, también considerado cualitativo. Además, responde a un tipo de investigación fenomenológica que busca comprender la realidad de la situación de exclusión social en una institución educativa de Bogotá por parte de diferentes agentes de la comunidad, tales como estudiantes, docentes y directivos docentes. Resultó fundamental elegir este tipo de investigación dado que la característica

del objeto de estudio era, en general, muy subjetiva y abstracta. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), el estudio de un fenómeno en ciencias sociales no puede considerarse un objeto o evento, ya que las realidades pueden ser tan disímiles que se transforman en campos de estudio en sí mismos, lo que provee de abstracción el fenómeno a estudiar.

La población estuvo conformada por un total de 63 miembros de la comunidad educativa de la IED Manuel Cepeda Vargas. Cincuenta y siete (57) obedecen a la categoría estudiante, cuatro (4) a la categoría docente y dos (2) a la categoría *directivo docente*. En adición, se estudiaron dos documentos institucionales (el Manual de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional) para determinar si desde estos documentos se promovían garantías para la inclusión efectiva de la población con OSIGD. Se hizo entonces un análisis del discurso sobre las entrevistas realizadas a la población. La información obtenida fue contrastada con la base documental ya mencionada. Cabe anotar que uno de los investigadores se encontraba vinculado laboralmente a la institución y, por ello, se realizaron múltiples entrevistas. Según Creswell (2007), contar con diferentes recursos en una investigación en ciencias sociales ayuda a limitar los juicios de valor.

Diseño

Para la recolección de datos, se utilizó un diseño de tipo fenomenológico que tuvo como propósito analizar las diferentes experiencias de los miembros de la comunidad educativa que participaron de la investigación. El diseño elegido permitió comprender el discurso de cada participante de manera individualizada y encontrar coincidencias en medio de estas manifestaciones verbales que demostraran la existencia de barreras actitudinales hacia la población con OSIGD en el contexto escolar.

Instrumentos y técnicas

1. **Grupo focal:** se empleó la técnica de grupo focal en estudiantes de la media académica (grados décimo y undécimo) con la metodología Coffee Group en busca de que se sintieran más cómodos al interactuar entre sí al disponer de un espacio en el que compartían un alimento o una bebida. Para la aplicación de esta técnica se diseñó un formato con diferentes preguntas y materiales audiovisuales que debía ser aplicado en un tiempo de dos horas. Las respuestas fueron consignadas en un registro escrito físico; de igual manera, se grabaron las respuestas y fueron transcritas en un formato Excel que condensaba los datos al separar las respuestas de cada estudiante de acuerdo con las preguntas realizadas. Posteriormente, la información fue dispuesta de acuerdo con las categorías establecidas, esto es, de acuerdo con la presencia de barreras actitudinales, problemas convivenciales o facilitadores. La última categoría mencionada emergió como parte del análisis de los datos.

En el grupo focal participaron seis (6) estudiantes: cuatro (4) hombres y dos (2) mujeres. Se contempló la selección comprendiendo que todos pertenecieran a la media académica (grados décimo y undécimo) y que, para el momento, contaran con un formato de consentimiento informado entregado previamente por alguno de los investigadores. La cantidad de participantes se ubicó en el límite de lo recomendado por Sandoval-Casilimas (2002). En los grupos focales suele existir mucha información, por lo que contar con más integrantes puede dificultar el ejercicio de recolección de los datos.

2. **Cuestionario a estudiantes de básica secundaria:** fue construido con el propósito de reconocer las percepciones y barreras actitudinales de los estudiantes de básica secundaria de la IED Manuel Cepeda Vargas. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), un cuestionario permite conocer la percepción de los individuos acerca de un fenómeno. En este caso, contemplaba a 51 estudiantes entre los grados sexto y noveno. Sus respuestas fueron transcritas en un formato Excel y separadas de acuerdo con el caso al que correspondieran. Las respuestas tenían la característica de ser abiertas, pues se pretendía analizar el discurso de cada participante. La información fue separada en diferentes categorías: *barreras actitudinales, convivencia, población con OSIGD y facilitadores*.

Para la aplicación de este instrumento, la población debía contar con un consentimiento informado debidamente diligenciado por los padres de familia.

3. **Entrevista semiestructurada:** se diseñaron dos formatos, uno para docentes y otro para directivos docentes, cada uno con preguntas distintas. La entrevista buscaba identificar sus barreras actitudinales, así como describir sus percepciones sobre la convivencia escolar con la población con OSIGD. Asimismo, con este formato se buscó interrelacionar las categorías de la investigación desde el conocimiento que tenían los docentes y directivos docentes sobre la ley y los documentos institucionales. Los datos obtenidos fueron registrados a través de una grabadora de voz y después se transcribieron en la base de datos realizada en Excel de acuerdo con las siguientes categorías: *barreras actitudinales, convivencia escolar y población con OSIGD*.

Se escogió la entrevista semiestructurada por la libertad que da al entrevistador para la construcción de nuevas preguntas. Según Hernández-Sampieri et al. (2014): "(...) el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información" (p. 403). Lo anteriormente descrito fue vital porque, en el ejercicio de la entrevista a docentes y directivos docentes, se plantearon nuevas preguntas a medida que el ejercicio avanzaba.

4. **Revisión documental:** este instrumento no se aplicó a una población específica, sino al Manual de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional. Los documentos fueron solicitados a la institución. La información resultante fue consignada en un formato Excel con preguntas y criterios específicos en relación con los siguientes elementos:

- Favorecimiento de la inclusión de población con OSIGD
- Pertinencia de los documentos institucionales respecto a la normatividad vigente relacionada con la población con OSIGD
- Protección a los derechos de la población con OSIGD

El instrumento de revisión documental categorizó la información en criterios y preguntas que permitieran visibilizar si los documentos institucionales cumplían con los elementos anteriormente mencionados. El objetivo era analizar cómo fue elaborado el documento y si se encontraba en consonancia con el marco legal actual en términos de la protección y el favorecimiento del estudiantado que requiere de la aplicación de enfoques diferenciales para su participación, permanencia y promoción.

Procedimiento

El seguimiento en las fases de la investigación fue fundamental para desarrollar de manera clara y organizada cada una de las acciones de la investigación (Tabla 1).

Tabla 1. Fases de la investigación

Fase	Descripción
1	Fundamentación teórica y conceptual En la investigación se revisaron diferentes fuentes de investigación de acuerdo con las categorías planteadas: <i>barreras actitudinales, población con OSIGD y convivencia escolar</i> . No contó con subfases.
2	Selección del contexto y la muestra Esta fase contó con tres subfases: Selección del contexto: se seleccionó la institución comprendiendo que no se pretendía hacer un análisis comparativo entre instituciones, sino la descripción de su realidad en relación con el fenómeno estudiado. Selección de la muestra: a través del investigador que trabajaba en la institución, los participantes se vincularon al estudio. Se les mencionó que su participación era voluntaria. Debido a la temática en relación con la dimensión de la sexualidad, se consideró que la población de secundaria era apropiada y suficiente para la investigación. Relacionamiento: uno de los investigadores hizo un primer acercamiento con las directivas de la institución para obtener el permiso de recolección de datos.



Fase	Descripción
Construcción de instrumentos y recolección de datos	
Esta fase contó con tres subfases:	
3	A. <u>Construcción y validación de los instrumentos</u>: se validaron 4 instrumentos de investigación y una técnica con el propósito de obtener una muestra lo suficientemente amplia para el análisis. B. <u>Recolección de los datos</u>: se registraron los datos en diferentes formatos. La información fue transcrita desde grabaciones y escritos físicos. C. <u>Sistematización de los datos</u>: todos los datos obtenidos fueron transcritos en una hoja Excel que funcionó como base de datos en relación con las categorías planteadas. La clasificación de la información fue manual y se aplicó un ejercicio de análisis del discurso sobre cada una de las intervenciones de los participantes.
Revisión de datos obtenidos	
Esta fase contó con dos subfases:	
4	A. <u>Revisión general de los datos</u>: se clasificó la información en tres categorías que ya estaban planteadas y en una categoría emergente: <i>facilitadores</i>. B. <u>Análisis y clasificación de los datos</u>: después de sistematizar la información, se analizó el discurso de los participantes para identificar las barreras actitudinales hacia la población con OSIGD.
Formulación de las recomendaciones	
5	Esta investigación analizó los aciertos y las deficiencias existentes en el contexto de aplicación de los instrumentos. Con los datos recolectados, se generaron una serie de recomendaciones para la institución con el ánimo de ayudar a la consolidación de espacios pluralistas, equitativos y seguros para todo el estudiantado, particularmente, con OSIGD.

Fuente: elaboración propia (2023)

Resultados

Para el análisis de los resultados, se realizó un análisis de las categorías establecidas, comprendiendo que la categoría *población con OSIGD* es transversal. Hubo tres categorías principales: *barreras actitudinales*, *convivencia escolar* y *facilitadores*. En el proceso de análisis, cada categoría fue nombrada de acuerdo con las manifestaciones verbales de algunos de los participantes que dejaron entrever en su discurso las concepciones e imaginarios colectivos que podían servir como mecanismos de reproducción de comportamientos que alteran o favorecen la convivencia escolar.

Barreras actitudinales

El análisis de la información cualitativa permitió caracterizar algunas expresiones verbales e identificarlas como modos de reproducción de la violencia que se vive a nivel social y que se refleja en las prácticas escolares. Así, expresiones como “en todas las épocas los hombres matan a los gays” —expresión utilizada por un estudiante— posibilitan la lectura de un entorno que señala una conducta que podría ser castigable en sociedad.

De acuerdo con lo anterior, la investigación comprendió que las barreras actitudinales, como son entendidas por Cornejo-Espejo (2018), comportan un conjunto de acciones que involucran rechazo, burla, golpizas, entre otros, y niegan la posibilidad de participar en un contexto. De igual manera, se pudo constatar que el sistema de la heteronormatividad impone un conjunto de sanciones hacia la población con OSIGD (Ramírez-Aristizábal, 2018) relacionado con el establecimiento de una actitud excluyente frente a cualquier expresión de la sexualidad o del género diferente al establecido por la sociedad (Rothmann y Simmonds, 2015).

Se determinó que no todos los estudiantes del plantel educativo se sentían en igualdad de condiciones para participar, promoverse y permanecer al interior del sistema educativo. Ello deriva en una contradicción propia del sistema de la educación y es uno de los mayores retos a superar en la educación formal. De acuerdo con Cheshire (2019), las instituciones educativas deben velar por la eliminación de las formas sistemáticas de exclusión relacionadas con matices políticos, religiosos, culturales o sociales, ya que afectan el desarrollo social e imponen condiciones desfavorables a través de construcciones ideológicas como los estereotipos o los roles de género (Jurisdicción Especial para la Paz, 2020).

Sobre el estudiantado con OSIGD, pesan juicios sociales que los determinan como sujetos que infligen la normativa social (Ramírez-Aristizábal, 2017) y, en ese sentido, son juzgados y castigados. En el análisis se encontró que los estudiantes utilizaban de manera constante la palabra *juzgar* y otras derivadas cuando se referían a casos específicos de estudiantes lesbianas, gays, trans, intersexuales o bisexuales. Esto permitió comprender que las sanciones hacia este grupo poblacional pueden ser determinadas por un conjunto de normativas sociales que desembocan en el lenguaje con expresiones, tales como *marimacho(a)*, “juega como niña”, entre otras que llegan a ser comunes.

Habermas (1992) señala una estrecha relación entre la comprensión de la normativa social y el desarrollo lingüístico que determina comportamientos en sociedad. Al respecto, menciona: “La subjetividad de la naturaleza interior se delimita frente a la objetividad de una naturaleza exterior perceptible, frente a la normatividad de la sociedad y frente a la intersubjetividad del lenguaje” (p.14). Para esta investigación fue fundamental comprender que los estudiantes reproducían lingüísticamente las violencias utilizadas en el contexto de su propio desarrollo.

Particularmente, esto se pudo evidenciar en múltiples relatos de los estudiantes que participaron en la estrategia de grupo focal. Uno de ellos refirió que las bromas eran frecuentes cuando sus compañeros se enteraron de su orientación sexual. A continuación, se expone una de las manifestaciones verbales del estudiante cuando refirió su caso:

Pues cuando uno de mis amigos se enteró de mi orientación sexual, desde que un día yo llegué normal al salón y ahí si todos comenzaron, los chinos, a alejar las mesas de mí. Comenzaron a hacer burlas sobre mi orientación sexual. Otras veces me hacía al frente y comenzaban a hablar así cosas de niñas y a veces me hacían chistes de que a mí me gustaban esas cosas y así. (Estudiante 3, 24 de febrero de 2023)

Los ambientes escolares, en general, poseen deficiencias estructurales para atender los casos de estudiantes que, por sus diferencias, son violentados por otros estudiantes. Alrededor de lo anterior, se señala que la población más joven es la que se ve mayoritariamente propensa a realizar ataques sistemáticos y a mostrarse menos tolerante, lo que permite entender que la situación específica de las barreras actitudinales en los contextos escolares es una problemática agudizada por la noción de inseguridad derivada de la existencia de dichas barreras. En relación con este tópico, la investigación determinó que los ambientes escolares podían llegar a ser muy hostiles para la población con OSIGD, ya que, como señala Fundación Colombia Diversa (2016), las barreras actitudinales aumentan la posibilidad de que los estudiantes desarrollen trastornos mentales o tomen decisiones como la deserción escolar (Oficina Regional para América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura [OREALC-UNESCO], 2013).

La idea anterior se relaciona con el hecho de que las escuelas, como señala Abreu (2014), pueden llegar a actuar como limitadores identitarios que refuerzan el sistema de la heterosexualidad como única forma de expresión. Por ello, en las entrevistas realizadas, se identificó un factor común relacionado con la sensación de inseguridad al comunicar a los diferentes miembros de la comunidad educativa cualquier asunto vinculado con la expresión de una orientación sexual o una identidad de género diversa.

Convivencia escolar

Uno de los resultados de la investigación determinó que los estudiantes poseían bajos elementos y estructuras que les permitieran resolver conflictos de forma no violenta. De acuerdo con Trucco e Inostroza (2017), la resolución violenta de conflictos es un fenómeno común en la realidad latinoamericana y una estructura que se reproduce ampliamente en la escuela. Este fenómeno fue posible observarlo en una expresión usada por un estudiante en el momento en que se proyectó un video durante la sesión de grupo focal. En dicho material audiovisual, un representante de una comunidad religiosa pisoteaba la bandera LGBTI. Ante la muestra, el estudiante respondió: “Uy, no, qué pailas (risas de todos). No, yo le meto la mano. Sinceramente, yo le hubiera pegado” (Estudiante 1, 24 de febrero de 2023).

Otro de los resultados comprendió que los estudiantes consideraban que resolver un conflicto a través de otro conflicto podía ser una forma válida de expresión de la identidad. De igual manera, se reforzaba la idea de que todas las personas debían hacerse respetar, incluso a través de la violencia. En este sentido, señala OREALC-UNESCO (2013) que la población con OSIGD en contextos escolares puede pasar fácilmente de víctima a victimario.

A propósito de lo anterior, uno de los estudiantes participantes de la investigación señaló: “Te voy a decir según lo que yo pienso: a veces es necesario solucionar un problema con otro (...) y me tranquiliza, me hace sentir mejor a pesar de que haga cosas tan malas” (Estudiante 1, 24 de febrero de 2023).

En materia de la aplicación de las leyes relacionadas con la convivencia escolar en el contexto educativo colombiano, se encontró que la barrera actitudinal relacionada con la falta de conocimiento acerca de aspectos como la Ley 1620 de 2013, que reglamenta el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, ocasiona que diferentes miembros de la comunidad educativa puedan no sentirse aludidos en materia de resolución de conflictos al interior de la institución. Esto se puede constatar en la manifestación verbal de un docente entrevistado:

He escuchado... Sé que hay una Ley Nacional de Convivencia, pero no conozco nada sobre el Sistema Nacional (...). No tengo, la verdad, una idea muy clara de cómo funciona exactamente ese sistema. Solo como que le compete a una parte de la institución (Docente 2, 27 de febrero de 2023).

En el marco de esta investigación se tuvo como hallazgo que diferentes miembros de la comunidad educativa desconocían ampliamente el sistema creado por la Ley 1620 de 2013, así como documentos específicos y legales creados para la protección de los derechos de la población con OSIGD como la sentencia T-478 de 2015. El desconocimiento de la norma genera revictimización en los contextos escolares, puesto que no se comprende cómo adaptar las políticas públicas al contexto de la escolaridad y ello puede desembocar en sanciones hacia grupos poblacionales específicos.

Uno de los hallazgos más importantes en relación con la convivencia escolar es la perspectiva del profesorado y del estudiantado acerca de la intervención del equipo de orientación escolar en la resolución de conflictos cuando se involucran estudiantes con OSIGD. Algunos docentes y estudiantes refieren que el equipo no posee credibilidad en la institución y que, por el contrario, los estudiantes pueden llegar a sentirse más apoyados por el equipo docente. Ello puede observarse en lo expuesto por un docente en una de las entrevistas realizadas:

Me parece que lo que perciben los estudiantes es que el equipo de profesionales de orientación no tiene credibilidad. Me parece que la manera en que algunas compañeras de orientación han abordado los problemas no es la más acertada porque los estudiantes se sienten regañados e intimidados... Pues, proferido por ellos. (Docente 1, 27 de febrero de 2023)

Lo señalado por el docente es una muestra del reflejo de la cultura institucional cuando se abordan temáticas relacionadas con la protección de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Las instituciones educativas, en muchas ocasiones, pueden reproducir las estructuras sociales y actuar conforme a ellas (Julio-Maturana et al., 2016). En este sentido, la investigación evidenció que en documentos, tales como el *Manual de convivencia* y el Proyecto Educativo Institucional, se siguen reproduciendo lógicas heterosexistas como forma de proyecto social (Ramírez-Aristizábal, 2017). Por ejemplo, el uso de pantalón para los hombres y de falda para las mujeres se encuentra contemplado en ambos documentos institucionales.

Facilitadores

La categoría facilitadores emergió del análisis de datos. Esta categoría fue fundamental, dado que diferentes agentes y participantes señalaban de manera positiva su visión sobre la sexualidad. Uno de los docentes, en medio de su entrevista, aseveró: “Entre la sexualidad, no hay nada normal; solo es natural” (Docente 1, 27 de febrero de 2023).

Se identificó, desde una perspectiva investigativa, que los facilitadores hacen parte de los dinamizadores de cultura inclusiva en todas las instituciones. Deben existir actitudes favorables para que una cultura pueda acoger a otros. La presencia de los facilitadores, entonces, garantiza las condiciones de aprendizaje y la participación de todas las personas. Por ello, es vital que, en todo contexto educativo, se refuercen ideas que construyen visiones y representaciones positivas sobre los diferentes grupos poblacionales excluidos (Salas-Guzmán y Salas-Guzmán, 2016).

Los facilitadores evidenciados señalan el trabajo curricular de la IED Manuel Cepeda Vargas en el establecimiento de una cultura para la inclusión. Es claro que las mediaciones institucionales favorecen la creación de imaginarios positivos alrededor de la diferencia. De allí que sea importante reconocer que las prácticas curriculares pueden modificar ampliamente el constructo de ideas que los estudiantes poseen sobre determinado fenómeno. A propósito de lo anterior, Vásquez-Ramírez et al. (2020) señalan que las instituciones educativas y, particularmente, los docentes, ejercen una influencia ideológica amplia en los estudiantes. Cuando dicha influencia se relaciona con la inclusión, los estudiantes son mayormente propensos a la eliminación de prácticas discriminatorias.

Esta investigación también determinó que, en el seno de las manifestaciones de estudiantes y de otros miembros de la comunidad educativa, es posible observar diferentes facilitadores, pero algunos siguen reproduciendo estereotipos e incluso barreras actitudinales como consecuencia del desarrollo de una cultura heterosexista imperante. Ello se puede observar en lo expresado por un estudiante cuando se le pregunta si defendería a un estudiante LGBTI de ser agredido por otros o no: “Pues lo defendería porque no está mal ser afeminado” (Estudiante 42, 7 de marzo de 2023). Lo mencionado comprende que hay una diferencia que debe ser respetada, pero moviliza prejuicios en su discurso.

Otros estudiantes dinamizan discursos favorables hacia las personas con OSIGD, pero aún es necesario construir discursos y conceptualizar acerca de la dimensión de la sexualidad para no reducir la expresión de lo identitario a una forma básica de reproducción de violencias que sobreviven en la cultura.

Discusión

La información obtenida en el marco de esta investigación fue fundamental para comprender cómo las barreras actitudinales pueden afectar las garantías para la inclusión de la población con OSIGD, así como para entender la observación del fenómeno convivencial desde los participantes que la construyen. De igual modo, el análisis de la información obtenida permite comprender que la eliminación de las barreras actitudinales hacia la población con OSIGD en contextos escolares requiere de capacitación y diseño de estrategias efectivas por parte del estudiantado y el profesorado, ya que, como señala IGLYO (2021), algunas formas de violencia como las bromas pueden considerarse fácilmente parte de los discursos y ser normalizados (Rothmann y Simmonds, 2015).

Indudablemente hay un montón de patrones heteronormativos que se siguen reproduciendo en nuestra sociedad y en la escuela, y eso hace que se genere discriminación hacia esta población, sea al sentirse diferente, al ser diferente, pues yo siento que sí hay bastantes sesgos frente a esta población. (Docente 2, 27 de febrero de 2023)

Lo expresado por el docente deja entrever que en este contexto escolar en particular y en la sociedad en general se reproducen constantemente formas de discriminación que no permiten comprender la diversidad. Esto conlleva luchas y resistencias que implican formas de violencia contra la expresión de la identidad y las orientaciones diversas de diferentes partícipes sociales (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, [CIDH], 2018), realidad que afecta ampliamente al estudiantado.

Por lo anterior, es de vital importancia que los docentes y las instituciones educativas configuren esfuerzos que contribuyan a disminuir el marco de la violencia simbólica y, en cambio, construyan una cultura más tolerante frente a lo que es considerado “diferente” (Barrientos y Lovera, 2020). Asimismo, la reflexión que involucra la superación de brechas culturales en relación con la aparición de barreras culturales no solo depende del currículo empleado por los docentes: es necesaria una directriz clara en la construcción de documentos oficiales que acoja y represente la diversidad existente en los ambientes educativos (Liscano-Rivera, 2016).

Para el estudiantado, la forma básica de luchar contra el sistema de la heteronormatividad se basa en la deconstrucción de la corporalidad y de los usos de la moda. Tatuajes, maquillaje o accesorios son elementos que únicamente no son ademanos de la expresión, sino que, además, convierten al cuerpo en un territorio de lucha ideológica frente al sistema de lo heteronormativo (Rubino, 2018; Posada-Gómez, 2019). En consecuencia, para algunos estudiantes, la expresión de su género representada en la modificación de los uniformes escolares es garantía para su propia inclusión y, en este sentido, la escuela se debe constituir en uno de los pilares para

la seguridad de las personas en cuanto es un espacio necesario para la remoción de las violencias culturales (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019).

A propósito de la necesidad de sobrepasar la norma de la heteronormatividad tanto en los espacios escolares como en la vida cotidiana, un estudiante comenta lo siguiente:

Yo le pregunté a la coordinadora si tenía la posibilidad de usar pantalón. Entonces lo primero que me dijo fue que no, o sea, que yo estaba obligada a usar falda, pero yo ya había hablado de esto con mi mamá. (Estudiante 5, 27 de febrero de 2023)

En vista de lo anterior, se recomendó a la IED Manuel Cepeda Vargas la construcción de canales de comunicación efectivos hacia la comunidad educativa, principalmente, hacia los padres, para comprender lineamientos específicos legales, tales como las sentencias T-478 de 2015 y T-562 de 2013, ambos documentos orientados a la comprensión de las OSIGD en contextos educativos. Se considera que la construcción de estos canales de comunicación podría mejorar ampliamente los imaginarios a nivel comunitario en torno a las orientaciones sexuales e identidades de género tanto hegemónicas como no hegemónicas (Barrientos y Lovera, 2020). Por ello, la sensibilización sobre las problemáticas en diferentes mecanismos y órganos de representación favorece un clima de inclusión en general, pues estos espacios pueden ser organizados para ahondar en la multiplicidad de enfoques diferenciales existentes.

La construcción de estrategias encaminadas a sensibilizar y a visibilizar la situación de marginalidad de los diferentes grupos sociales puede ser dinamizada en las instituciones a través de la aplicación efectiva de la Ley 2025 de 2020. Esta reglamenta las escuelas de padres, las mesas de trabajo con representación de personas con OSIGD (Alcaldía Municipal de Armenia, 2021) y la construcción de las Zonas de Orientación Escolar (ZOE) (Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud], 2015) como una posibilidad de vínculo entre los estudiantes dirigida a la resolución de conflictos.

El análisis respecto a la construcción de las estrategias mencionadas solo fue posible al lograr la interrelación entre las categorías principales. Ahora bien, otros investigadores pueden contemplar las barreras actitudinales, la convivencia escolar y la población con OSIGD como campos de estudio en los que existen múltiples retos. Al resolver las problemáticas propias de los contextos a través de la investigación, es posible que haya una cultura educativa más justa y equitativa.

Conclusiones

La población con OSIGD es uno de los objetivos frecuentes de la violencia en los sistemas escolares. La presencia de bromas, gestos, palabras, insultos, acciones y discursos normalizados en la cultura dificulta ampliamente la permanencia de este grupo poblacional en el sistema de educación formal. La población es altamente vulnerable debido a que, en los contextos escolares, las violencias específicas no solo derivan de los estudiantes, sino también de diferentes miembros de la comunidad, tales como las familias, los docentes, los directivos docentes, entre otros. Estas violencias ocurren en diferentes espacios y medios como la virtualidad y las redes sociales, lo que muestra que existe un panorama de exclusión en el que las víctimas son acosadas constantemente por distintos agentes sociales.

Las barreras actitudinales en los contextos escolares y la discriminación basada en asuntos como el sexo y el género son grandes retos por superar dentro de la construcción del panorama de la inclusión. En cuanto a las barreras actitudinales, el problema principal se relaciona con su identificación, ya que la normalización de las violencias y la reproducción de discursos que marginan a los estudiantes les confieren invisibilidad. El estudio de las barreras actitudinales depende, en gran medida, de caracterizaciones subjetivas acerca de la experiencia de los sujetos en las escuelas; por tanto, la realidad del clima escolar observada por cada uno de ellos puede variar dependiendo de a quién se le pregunte. Sin embargo, una escuela inclusiva se caracteriza por promover condiciones igualitarias.

En esta investigación, la construcción de instrumentos fue fundamental al momento de preguntar por la experiencia del estudiantado. Eso sí, se necesitan explicaciones claras y referentes cercanos que permitan

visibilizar la situación. De igual manera, fue posible analizar que los estudiantes en diferentes momentos se identificaban con los casos planteados en los instrumentos y daban respuestas de dos tipos: *barreras actitudinales* o *facilitadores*.

El análisis comprendió, como punto de partida, que la presencia de barreras actitudinales era más amplia y, por ello, no se desarrolló la categoría facilitadores desde un inicio. No obstante, a medida que se interrelacionaba la información, la población estudiantil y la IED Manuel Cepeda Vargas perseguían un continuo mejoramiento que permitía incorporar discursos, los cuales mejoraban visiblemente la representación de diferentes grupos poblacionales históricamente excluidos en el seno de la cultura institucional.

Las instituciones educativas pueden albergar visiones negativas y positivas acerca de la población con OSIGD. Sin embargo, es una tarea fundamental de la educación disminuir las brechas culturales que separan al estudiantado y no le permiten participar en igualdad de condiciones. De ahí que se deban hacer múltiples esfuerzos para construir estrategias que ayuden a transformar las visiones que encierran barreras actitudinales en pensamientos incluyentes y tendientes al respeto por la diversidad, la democracia y el pluralismo.

Referencias

Abreu, C. L. (2014) *Género y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales digitales* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional UB. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/62126>

Alcaldía Municipal de Armenia. (2021). *Diagnóstico situacional de población con orientación sexual e identidad de género diversa. Política pública OSIGD-LGBTI del municipio de Armenia: Armenia se viste de colores*. https://www.armenia.gov.co/wp-content/uploads/2022/03/DIAGNOSTICO_POLITICA_PUBLICA_MUNICIPAL_LGBTI-OSIGD_14_de_diciembre.pdf

Arias, D. F., Amaya, D. M., Calvo, D. P., Montilla, D. y Pulido, M. A. (2023). Análisis de las barreras actitudinales frente a la población con orientaciones sexuales e identidades de género diversas (OSIGD) en el nivel de secundaria de la IED Manuel Cepeda Vargas de la ciudad de Bogotá [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio institucional Universidad El Bosque. <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/10949>

Barrientos, J. y Lovera, L. (2020). *Diversidad sexual y educación en América Latina y el Caribe. Panorama regional: jóvenes LGBT+ e inclusión escolar en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374763>

Cantor, E. W. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria. *Polisemia*, 5(8), 101-110. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.5.8.2009.101-110>

Cheshire, L. (2019). *Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación. Todas y todos los estudiantes cuentan*. [Archivo PDF]. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/UNESCO_A4_Report_DIGITAL_spa.pdf

Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] (2018). *Reconocimiento de derechos de personas lgbti: avances y desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas lgbti en las Américas*. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LGBTI-ReconocimientoDerechos2019.pdf>

Cornejo-Espejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230031>

Corte Constitucional. [CC]. Febrero 14, 2013. Sentencia T-562/13. (Colombia). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-562-13.htm>

Corte Constitucional. [CC]. Agosto 03, 2015. Sentencia T-478/15. (Colombia). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>

Cortés-Rojas, I. (2018). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/433>

Creswell, J. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. En J. W. Creswell. *Qualitative inquiry and research design* (pp. 53-84). Sage Publications. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Creswell_2007.pdf

Díaz-Monsalve, L. E. (2022). Factores que inciden en la educación integral en sexualidad ofrecida en instituciones de educación básica y media. *Educación y Humanismo*, 24(43), 186-206. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5878>

Fundación Colombia Diversa (2016). *Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia. Mi voz cuenta: experiencias de adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y trans en el ámbito escolar*. <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>

Gelpi, G.I. (2021). Convivencia escolar y estudiantes LGBT+ en enseñanza media: un escenario de exclusión incluyente en Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(146), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6115>

Gutiérrez-Torres, A. M., y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>

Habermas, J. (1992). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.º edición). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hoyos-Botero, C. (2017). El bullying homofóbico. *Revista Nuevo Derecho*, 13(20), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6364093>

Jiménez-Mata, S. J., Mena-Gómez, S. M. y Preinfalk-Fernández, M. L. (2019). Percepciones y manifestaciones de discriminación en el ámbito universitario. Un punto de partida para su erradicación. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(166), 101-114. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i166.41041>

Julio-Maturana, C., Kaeufer, A., Riquelme-Salinas, C., Silva-Erices, M. P., Osorio-Hodges, M. R. y Torres-Estay, N. (2016). Conocimientos sobre identidad sexual: barreras o facilitadores de construcción identitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200005>

Jurisdicción Especial para la Paz [JEP]. (2020). *Lineamientos para la implementación de la interseccionalidad en la Jurisdicción Especial para la Paz*. <https://www.jep.gov.co/Control%20interno/Pregunta%20129/129.05%20Anexo%205.%20Lineamientos%20de%20Interseccionalidad%20en%20la%20%20JEP%2011122020.pdf>

Kosciw, J. y Zongrone, A. D. (2019). *Una crisis global en el clima escolar: perspectivas sobre estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer en América Latina*. GLSEN Research Institute / Todo Mejora. <https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-12/Global-School-Climate-Crisis-Latin-America-Spanish-2019.pdf>

Ley 1620 de 2013. (2013, 20 de marzo). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Decreto Oficial N.º 48733*.

Ley 2025 de 2020. (2020, 23 de julio). Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la Ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones. *Decreto Oficial N.º 51384*.

Liscano-Rivera, D.C. (2016). *Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB. <https://www.tdx.cat/handle/10803/393910>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva*. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Gestión%20Escolar%20accesible.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia [Minsalud]. (2015). *Orientaciones para el desarrollo de las Zonas de Orientación (ZO) y Centros de Escucha (CE) en el marco del plan de Salud Pública de Intervenciones Colectivas-PIC*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/orientaciones-centros-de-escucha.pdf>

Montenegro, M., Herrera-Montenegro, L. C. y Torres-Lista, V. (2020). Los derechos de las personas lgbtiq+, agenda de género y las políticas de igualdad. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (11), 9-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3687275>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC-UNESCO] (2013). *Respuesta del sector educativo frente al bullying homofóbico*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222918>

Posada-Gómez, D.B. (2019). La emergencia de la ideología de género en Colombia: preferir un hijo muerto que marica. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 14(2), 75-101. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae14-2.ledl>

Ramírez-Aristizábal, F. M. (2017). *Inclusión educativa de estudiantes sexualmente diversos en Colombia periodo 2000-2015: comprensiones pedagógicas de las sentencias de la Corte Constitucional* [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4074>

Ramírez-Aristizábal, F. M. (2018). Discursos, silencios, violencias y prácticas educativas en torno a estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de género diversas. *Polisemia*, 14(25), 83-92. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.14.25.2018.83-92>

Ramírez-Rincón, M. E. y Velasco-López G. S. (2022). Experiencias de la disidencia sexual y la disidencia de género en colegios bogotanos: el lugar de los docentes de la población LGBTIQ y las opiniones de la comunidad escolar. *Educación y Ciudad*, (43), 71-87. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2714>

Rothmann, J. y Simmonds, S. (2015). 'Othering' non-normative sexualities through objectification of 'the homosexual': Discursive discrimination by pre-service teachers. *Agenda: Empowering women for gender equity*, 29(1), 116-126. <https://doi.org/10.1080/10130950.2015.1010288>

Rubino, A. R. (2018). Disidencia de sexo-género e identidad política Kleinstadtnovelle de Ronald Schernikau. *La Palabra*, (33), 81-98. <https://doi.org/10.19053/01218530.n33.2018.8049>

Sandoval-Casilimas, C. A. (2002). Investigación cualitativa. En *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO. <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Salas-Guzmán, N. y Salas-Guzmán, M. (2016). Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre la diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>

The International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex (LGBTQI) Youth & Student Organisation. [IGLYO]. (2021). *No mires hacia otro lado: no a la exclusión del alumnado LGBTI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361_spa

Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPÁL]. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a4a9a2cc-c1a3-4931-a729-e0106c42e85a/content>

Vásquez-Ramírez, T., Henao-Castaño, L. A., Henao-Restrepo, L. M. y Ángel-Álzate, V.E. (2020). *En busca del arco iris: Diversidad sexual e identidad de género para una escuela libre de discriminación*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/43bb128a-cf61-4d76-9ee7-9b98cb94fcfb/content>



INCLUSIÓN
y DESARROLLO

