

REVISTA FAMILIAS Y CONTEXTOS

EDICIÓN N°6

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
EN EVALUACIÓN

LENGUAJE APRECIATIVO
EN ACCIÓN: DOCENTE COMO
AGENTE DE CAMBIO

FAMILIA, MEMORIAS Y VÍNCULOS

PARENTESCOS ERÓTICOS:
AUTOBIOGRAFÍA Y NUEVAS
FORMAS DE VINCULACIÓN

LAZOS SIN FRONTERAS:
FAMILIAS MIGRANTES
Y LA VIDA ECLESIAL



La revista *Familias y Contextos* es una publicación de divulgación anual del Instituto de Estudios en Familia (IEF) de la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonsserrate, cuyo propósito es visibilizar las reflexiones y discusiones teóricas de investigación formativa y de investigación aplicada en relación con la familia como campo de conocimiento, desde una apuesta epistemológica emergente.

FAMILIA Y CONTEXTOS

6.ª EDICIÓN (2025)

ISSN(en línea): 2745 - 1739

Correo: revistafamiliascontextos@unimonsserrate.edu.co

Periodicidad: anual

Fundación Universitaria Monserrate - Unimonsserrate

Av. Calle 68 # 62-11

(601) 3902202

Bogotá - Colombia

Mayo de 2026

Rector

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Vicerrector Académico

Danny Julián Barón Cortés, Pbro.

Vicerrector Administrativo y Financiero

Fabi Said Castro Castilla, Pbro.

Vicerrector de Pastoral y Bienestar

Andrés Felipe Arias Leal, Pbro.

Decano IEF

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Director Maestría en Familia, Educación y Desarrollo

Adrián David Galindo Ubaque

Director Especialización en Educación y Orientación Familiar

Adrián David Galindo Ubaque

Coordinadora de Investigación del IEF

Solangi Franco Romero

Editor

Solangi Franco Romero

Comité Editorial

Adrián David Galindo Ubaque

Psicólogo. Mg. en Psicología Clínica y de la Familia.

Docente investigador del Instituto de Estudios en

Familia Unimonsserrate

adriandgalindod@unimonsserrate.edu.co

Solangi Franco romero

Trabajadora Social. Esp. en juego y desarrollo

socioemocional. Mg. en intervención en sistemas

humanos. Docente investigadora del Instituto de

Estudios en Familia Unimonsserrate

solangifranrom@unimonsserrate.edu.co

Dirección editorial

Liz Anguely Trujillo Puentes

Diseño y diagramación

Jeferson Camilo Hernández Galeano

Myller Mauricio Muñoz Baquero

Corrección de estilo

Julián Andrés Gélvez Hernández



ARQUIDIOCESIS DE BOGOTÁ

Índice

Editorial

¡Conversaciones necesarias, el fuego de los relatos!

Solangi Franco Romero

05

Educación & pedagogía

Experiencias pedagógicas en evaluación educativa en educación artística y cultural en Colombia

Verónica Martínez Guzmán, Yinet Mabiola Valencia Angulo, Diana Gycele Rodríguez Moreno

Reflexiones del 4º Círculo colaborativo: Lenguaje apreciativo en acción

Edith Johanna Morales Roa

06

Familia, memoria y vínculos

Parentescos eróticos: una familiar autobiografía

Dr. Francisco Ramallo (UNMdP-CONICET)

Lazos sin fronteras: familias migrantes, movilidad humana y vida eclesial

Vincenzo Rosito

39

Narrativas de la sensibilidad social

Semillas de dignidad (cuento inspirado en terapia justa y acompañamiento psicosocial)

Gloria Cecilia Garzón Colorado

Tejiendo vínculos: un análisis de los elementos sociales e institucionales ante la violencia de pareja en Chimichagua, Cesar (2022-2023)

Estefanía Molina Giraldo, Diana Carolina Campo Betancurt, Elizabeth Clemencia Gómez Clemente, Camila Ureña Ochoa, Laura Paola Reyes Jiménez

68

© 2026, Fundación Universitaria Monserrate - Unimonsserrate

Editorial Universitaria Unimonsserrate

Correo: editorialuniversitaria@unimonsserrate.edu.co



Licencia Pública Internacional — CC BY-NC-SA 4.0

Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.



EDITORIAL

¡Conversaciones necesarias, el fuego de los relatos!

Como si de una llamarada que va encendiendo la fogata de la palabra viva se tratara, el presente número de la revista Familias y Contextos presenta las conversaciones necesarias como metáfora de resplandor para diferentes escenarios sociales.

Iniciemos con la chispa que invita a la creatividad desde el rol docente. *El artículo «Experiencias pedagógicas en evaluación educativa en educación artística y cultural en Colombia»* presenta al docente como agente en la formación y el desarrollo de los estudiantes, y aporta luces nuevas y críticas al ejercicio de aprender y evaluar.

Bajo la misma lumbre y pensándonos desde la inspiración, emerge la llama del lenguaje apreciativo. El artículo *«Reflexiones del 4º Círculo colaborativo: Lenguaje apreciativo en acción»* abre la posibilidad de investigar e intervenir desde el asombro, la curiosidad genuina y la colaboración. Estos dos artículos, que abordan el ser docente, investigador e interventor, se encuentran en la sección *«Educación y pedagogía»*.

Sin dejar de iluminar, la fogata arde con el fuego autorreferencial de *«Parentescos eróticos: una familiar autobiografía»*. Este artículo invita a desafiar lo silenciado en el marco de la sexualidad y a repensar los parentescos, para ofrecer una mirada innovadora sobre la memoria familiar como *«un lugar de construcción y nuevas formas de vinculación»*.

Desde el vínculo nace otro destello: *«Lazos sin fronteras: familias migrantes, movilidad humana y vida eclesial»*. Este texto nos llama a reflexionar sobre los

procesos migratorios como una chispa que vuela alto, pero que sabe cuál es su fuego creador, transformando así los sistemas familiares y los gestos de cuidado. Estas chispas vivaces que conectan y viajan estarán esperándolos en *«Familia, memoria y vínculos»*.

Finalmente, para terminar de arder en el fuego de lo que se hace necesario nombrar, contar y lenguajear, abrimos paso a una luz creativa y literaria: *«Semillas de dignidad (cuento inspirado en terapia justa y acompañamiento psicosocial)»*, que nos hace pensar desde la ética del cuidado.

En la misma línea potenciadora aparece un destello que, a través de una investigación en Chimichagua, Cesar, ejemplifica la importancia del trabajo social en el empoderamiento de las mujeres que han vivido violencia de pareja. Este fuerte resplandor de relatos emotivos y poderosos se presenta en *«Narrativas de la sensibilidad social»*.

Es así como, en medio de destellos, brasas, resplandores y chispas, les presentamos el fuego del número 6 de la revista Familias y Contextos.

SOLANGI FRANCO ROMERO
Editora

SECCIÓN

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL EN COLOMBIA

PEDAGOGICAL EXPERIENCES IN EDUCATIONAL EVALUATION IN ARTISTIC AND CULTURAL EDUCATION IN COLOMBIA

*Artículo de investigación**

VERÓNICA MARTÍNEZ GUZMÁN

Veronica.Martinez@uniminuto.Edu - oldmaguz@
hotmail.Com

Yinet mabiola valencia angulo
Mabilivangulo@gmail.Com

Diana gycele rodríguez moreno
Dianagiceler@gmail.Com

Maestría en educación,
Facultad de educación
Uniminuto, bogotá, colombia

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar la práctica pedagógica en Educación Artística y Cultural en la básica primaria a partir de las experiencias de enseñanza-aprendizaje y las orientaciones curriculares consignadas en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Técnico Comercial Cosmos de Soacha - Cundinamarca y la Institución Educativa San Vicente de Isnos - Huila, ambos ubicados en territorio colombiano. Para ello, se desarrolló un estudio de caso con una metodología cualitativa. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos el análisis documental, la observación directa y el grupo focal. Los instrumentos de recolección de datos fueron la matriz de análisis documental, la guía de observación y la ficha de grupo focal, que se

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate the pedagogical practice in Artistic and Cultural Education in elementary school based on the teaching-learning experiences and curricular orientations set forth in the Institutional Educational Project of the Cosmos Commercial Technical School of Soacha - Cundinamarca and the San Vicente de Isnos Educational Institution - Huila, both located in Colombian territory. To this end, a case study was conducted using a qualitative methodology. Documentary analysis, direct observation and focus groups were used as data collection techniques. The instruments were a documentary analysis matrix, an observation guide and a focus group form, which were applied to students, school administrators and teachers

aplicaron a estudiantes, directivos docentes y docentes de Educación Artística y Cultural en básica primaria en las instituciones objeto de estudio. La investigación permitió desarrollar un análisis comparativo para establecer puntos de convergencia para la evaluación de las prácticas pedagógicas en Educación Artística y Cultural, contribuyendo así de manera significativa al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con miras a potenciar la formación integral del educando.

Palabras clave: educación; arte; cultura; evaluación; pedagogía.

of Artistic and Cultural Education in elementary school in the institutions under study. The research enabled a comparative analysis to establish points of convergence for the evaluation of pedagogical practices in Artistic and Cultural Education, thus contributing significantly to the development of the teaching-learning process in order to enhance the holistic development of students.

Keywords: education; art; culture; evaluation; pedagogy.

Introducción

La evaluación es un proceso sistemático que permite valorar el desempeño, la eficacia, los resultados o los logros del estudiante. Es fundamental para analizar y retroalimentar el rendimiento y los avances en diferentes ámbitos mediante métodos evaluativos acordes con el área trabajada y la edad del educando.

La Educación Artística y Cultural en la básica primaria debe proporcionar a los estudiantes experiencias significativas de aprendizaje. Debe presentarse como un campo disciplinar y como una alternativa que les permita explorar su creatividad y desarrollar habilidades en distintas disciplinas artísticas, como música, danza, teatro y artes visuales, para transformar su manera de pensar, hacer y sentir. Estas experiencias deben integrarse de manera transversal en el currículo, permitiendo a los estudiantes adquirir conocimientos, habilidades y actitudes artísticas.

Por eso es necesario fortalecer la evaluación formativa en la Educación Artística y Cultural, pues en algunas prácticas educativas se aplican pruebas escritas que claramente no son adecuadas para valorar el desarrollo de las habilidades, capacidades y destrezas artísticas planteadas en las orientaciones curriculares propuestas por el Ministerio de Educación Nacional.

Para evaluar la práctica pedagógica en la Educación Artística es necesario identificar si se lograron los objetivos propuestos para la clase y si la planificación de las actividades fue adecuada para alcanzarlos. Asimismo, es preciso determinar si el docente utilizó estrategias y recursos adecuados para enseñar los contenidos artísticos y culturales, y valorar la participación de los estudiantes en las

actividades propuestas, su motivación e interés por aprender y su capacidad para desarrollar sus ideas, emociones, conocimientos y habilidades adquiridas durante el aprendizaje.

En los colegios seleccionados, se observó que las experiencias de enseñanza-aprendizaje varían en términos de enfoques metodológicos, recursos utilizados y grado de participación de los estudiantes. Algunos colegios se centraron en actividades prácticas como la creación de obras de arte o presentaciones musicales, mientras que otros enfatizaron la apreciación y el análisis de obras artísticas. Es importante destacar la necesidad de fomentar la participación y el interés de los estudiantes en estas experiencias, para que puedan desarrollar su potencial artístico de manera integral. Asimismo, Suárez-Vega (2021) afirma que “Desde el ámbito de la educación, el arte y su relación con la enseñanza, demanda que el docente sea un profesional de la pedagogía más que un instructor de alguna disciplina artística”.

El desempeño del maestro de artística juega un papel muy importante en el desarrollo integral del estudiante. Su rol va más allá de enseñar técnicas artísticas. Como guía, tiene la responsabilidad de fomentar los intereses creativos y expresivos del estudiante para involucrarlo en su contexto social. Además de enseñar una técnica determinada, debe inspirar a los estudiantes a explorar nuevas ideas, a resolver problemas de manera original y a desarrollar un pensamiento crítico a través del arte.

Por otro lado, como lo menciona Fregoso (2016):

La práctica docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social, por ello puede considerarse que, en las prácticas que los docentes realizan se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas etc. Estos aspectos conscientes e inconscientes participan en la constitución de los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas; significados que son diversos y que se construyen durante el ejercicio de estas como a distancia, a partir de procesos reflexivos. (p. 76)

Por ende, el conjunto de conocimientos y los métodos básicos de la práctica docente están relacionados con la enseñanza como campo aplicado de la pedagogía, en el que esta se interrelaciona con conocimientos específicos, procesos educativos y la sociedad.

Por consiguiente, la evaluación de la práctica pedagógica en Educación Artística y Cultural en la básica primaria es un aspecto fundamental para garantizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en este campo. A través del análisis comparativo de experiencias de enseñanza-aprendizaje, orientaciones curriculares y métodos de evaluación en el Colegio Técnico Comercial COSMOS y la Institución Educativa San Vicente, se encontraron diferencias en términos de enfoques metodológicos, recursos utilizados y criterios de evaluación.

Por lo tanto, el artículo 23 de la Ley 115, General de Educación (1994), establece: “la Educación Artística y Cultural como una de las áreas fundamentales del conocimiento y de la formación en el currículo colombiano para los niveles de educación básica, de carácter académica o técnica”. Para ello, es fundamental que los colegios establezcan orientaciones curriculares claras y coherentes, que promuevan la formación integral de los

estudiantes y se alineen con los estándares nacionales. Asimismo, es necesario implementar métodos de evaluación que permitan valorar los conocimientos, habilidades y actitudes artísticas de los estudiantes de manera objetiva y justa.

La falta de criterios claros y consensuados para evaluar la práctica pedagógica en Educación Artística y Cultural puede deberse a la naturaleza subjetiva del arte y la cultura, lo que dificulta la medición objetiva del aprendizaje y la calidad de la enseñanza. A ello se suman la falta de tiempo y recursos para llevar a cabo una evaluación exhaustiva y las limitaciones de la evaluación tradicional basada en exámenes escritos, que puede resultar inadecuada para estas áreas, pues se requiere una evaluación práctica basada en proyectos. Además, la falta de capacitación docente puede dificultar la evaluación efectiva del aprendizaje y la enseñanza, y conducir a evaluaciones inadecuadas o superficiales.

Dado que el arte y la cultura son procesos en constante evolución, la evaluación debe ser un componente integral y continuo del aprendizaje y la enseñanza. La retroalimentación frecuente y constructiva es fundamental para mejorar el desarrollo artístico y cultural de los estudiantes.

¿Cómo se evalúa la práctica pedagógica en Educación Artística y Cultural en la básica primaria a partir de las experiencias de enseñanza-aprendizaje y orientaciones curriculares consignadas en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Técnico Comercial COSMOS y de la Institución Educativa San Vicente?

Revisión de literatura

La Educación Artística y Cultural en Colombia fomenta la apreciación, la comprensión y la participación de los estudiantes en las diversas manifestaciones artísticas y culturales, tanto tradicionales como contemporáneas, para el desarrollo de habilidades creativas, la estimulación de la imaginación, la promoción del respeto por la diversidad y la identidad cultural, tanto individual como colectiva.

El Ministerio de Educación Nacional define la Educación Artística y Cultural como el proceso para “desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión en representaciones simbólicas, materiales e inmateriales desde contextos transculturales” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2007). Asimismo, en las Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en Educación Básica y Media, señala: “La sensibilidad que emerge de la experiencia transformadora y expansiva de interactuar con el mundo, además permite que los juegos permitan a las personas cambiar expresivamente sus relaciones con los demás y representarlos de maneras impredecibles, simbolizando la experiencia misma” (MEN, 2000).

Parafraseando a García García et al. (2017), puede señalarse que la Educación Artística y Cultural busca medir el impacto de las experiencias artísticas en el desarrollo de habilidades creativas y en la apreciación cultural de los estudiantes. Para ello, recurre a múltiples enfoques evaluativos según el contexto, la población y las necesidades específicas. La evaluación considera las leyes básicas del proceso de formación personal, articulado con el objetivo social de la formación, y cumple funciones diagnósticas y de toma de decisiones que benefician a los

aprendices. Asimismo, prepara teórica y metodológicamente a los pedagogos como movilizadores del cambio y les permite considerar métodos de evaluación formativa para la dirección-formación-desarrollo.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006), el currículo es un conjunto de criterios, planes de estudio, programas y metodologías que contribuyen a la formación integral. Incluye los recursos académicos, físicos y humanos necesarios para poner en práctica las políticas y desarrollar el proyecto educativo institucional. Según Toro (2017), en cuanto a su significado etimológico, el término currículo proviene de «*currere*», asociado con «carrera, caminata, jornada». Este sentido de recorrido, presente en la antigüedad, se conserva en el escenario actual, donde el currículo se entiende como el trayecto que realiza el alumno para lograr su formación.

De modo que el currículo está inmerso en el Proyecto Educativo Institucional. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) permite orientar todos los procesos que emergen en un establecimiento educativo y mejorar la articulación de proyectos o acciones innovadoras para alcanzar metas que benefician el aprendizaje y la formación integral del estudiante (MEN, 2006). “Es una herramienta de construcción colectiva entre escuela y comunidad, orienta la gestión institucional, con principios y objetivos que permiten alcanzar una meta educativa con dirección, sentido e integración, responde a quienes somos, que nos proponemos y cómo nos organizamos” (Lavín, 2000, p. 25).

Para Hoyos (2014), la práctica pedagógica es un espacio de reflexión donde se comunican docentes, estudiantes y la institución, en un contexto donde

se confrontan continuamente teoría y práctica. Del mismo modo, Barrón (2015) señala que las prácticas de los maestros están influidas por el Proyecto Educativo Institucional, las percepciones de los docentes con respecto al saber disciplinar, pedagógico, didáctico y por los diferentes elementos relacionados con el entorno escolar. De tal manera que el propósito de dichas prácticas es desarrollar metodologías o estrategias que permitan formar al sujeto integralmente, reconociendo su contexto y su importancia, para lograr una enseñanza y un aprendizaje significativos. A continuación, se exponen algunas tendencias, discursos y modelos de enseñanza de los artes más representativos. Desde el Ministerio de Educación Nacional se da vía libre a su uso y apropiación en los diferentes niveles educativos.

Libre expresión como modelo de enseñanza para la individualidad

La libre expresión como modelo de enseñanza artística se refiere a un enfoque educativo que fomenta la creatividad, la individualidad y la autenticidad en el proceso de creación artística. Allí se promueve la idea de que los estudiantes tienen derecho y libertad de expresar sus pensamientos, emociones y visiones personales mediante el arte de una manera que no esté restringida por normas rígidas o convenciones artísticas predefinidas por el docente o tutor.

De acuerdo con García (2005), la libre expresión como modelo de enseñanza artística acerca al estudiante a “la sensibilización y la emoción por la realidad para descubrir lo particular de cada uno en su interactuar social” (p. 83). En este sentido, algunos aspectos de la enseñanza artística basada en la libre expresión son: fomento de la creatividad,

que alienta a los estudiantes a explorar diferentes medios artísticos y técnicas sin miedo a cometer errores y/o ser juzgados y valora la experimentación y el descubrimiento como parte del proceso creativo; énfasis en la individualidad, que reconoce y respeta la singularidad y favorece una expresión única y auténtica; libertad de elección, que les permite seleccionar temas, estilos y medios que más les interesen desarrollar; enfoque en el proceso y no en el resultado, que valora la reflexión sobre el arte y la autenticidad.

Concluimos que la enseñanza artística basada en la libre expresión puede ser útil y significativa para los estudiantes, ya que les permite desarrollar habilidades creativas, confianza en sí mismos y un sentido de identidad artística. Además, puede ser beneficioso para aquellos aprendices que desean explorar el arte como una forma de autoexpresión y autoexploración.

Modelo filolingüista o alfabetización visual

El modelo filolingüístico tiene como eje principal la educación visual; el origen disciplinar de la educación es el arte. De modo que la “alfabetización visual” (visual literacy) se refiere a las competencias visuales y experiencias sensoriales con el fin de discriminar e interpretar las acciones visibles, los objetos y símbolos que se encuentran en el medio (Debes, 1969, p. 9). Por ello, la Educación Artística se propone alfabetizar visualmente a los estudiantes para que puedan decodificar los recursos expresivos ocultos en cada imagen y usarlos para la propia creación artística. De modo que la formación perseguiría la competencia en la “emisión” y, sobre todo, en la “lectura” de los mensajes visuales (Aguirre, 2006, p. 8).

Este modelo proporciona a los estudiantes el aprendizaje necesario para el dominio comunicativo de la apariencia formal y les permite adquirir competencias para la lectura visual, logrando que sean capaces de decodificar los medios expresivos encubiertos en cada imagen. De modo que la tendencia filolingüista considera el arte en el sentido de los signos, como un lenguaje programado establecido desde la semiótica para otras expresiones culturales (Aguirre, 2006, p. 7).

Estas propuestas filolingüistas y de la Gestalt orientaron y apoyaron la educación, potenciando el desarrollo estructural y el lenguaje en la enseñanza del dibujo. Enmarcaron las siguientes competencias y objetivos: habilidades del ver-observar, habilidades de lectura para decodificar imágenes o mensajes visuales, habilidades de escritura-producción de imágenes o mensajes visuales y habilidades para emitir mensajes con y sobre las imágenes.

En síntesis, cada una de estas habilidades es necesaria para el desarrollo integral del educando y es fundamental que las instituciones educativas profundicen y potencien la enseñanza del arte y del saber artístico y pedagógico, así como el reconocimiento del valor del pensamiento complejo visual y sus representaciones actuales a través del arte.

Enfoque cognitivista para el aprendizaje artístico

La Educación Artística promueve el pensamiento creativo de los estudiantes, potencia la capacidad de encontrar nuevos elementos al tomar decisiones y de aprender distintas disciplinas como la música, la pintura o el teatro con el propósito de desarrollar procesos cognitivos que influyen en las emociones y el desarrollo de competencias sociales

y culturales. Partiendo de la filosofía, la Educación Artística tenía por objeto de estudio lo bello y lo natural, a lo que se denominó “estética”. Para Gil (1995), la apreciación artística es un ejercicio de búsqueda en el pasado, que facilita los datos y sugerencias que dan la base de cada interpretación.

La experiencia de la Educación Artística se orienta a delimitar el objeto de la experiencia visual, su contexto y su percepción, las características emocionales del color y las reflexiones sobre la percepción estética, basadas en la conciencia del propio conocimiento. Por ello, como afirma el autor, es importante que el arte sea “llevado a las aulas, de ponerlo al alcance de los escolares, de darle difusión mediática y cultural para que sea descrito, analizado y estudiado, ya que forma parte, no sólo del entorno inmediato, sino de la propia vida” (Gil, 1995, p. 5).

En estas teorías cognitivas, la percepción, la apreciación y el juicio son elementos fundamentales y mecanismos complejos de aprendizaje. Según el desarrollo cognitivo, dan lugar a un proceso de construcción simbólica que contribuye al aprendizaje del estudiante (Beltrán y Lozano, 1995). A continuación, se mencionan algunos modelos de autores que han aportado a la Educación Artística Cognitiva:

- El modelo de Ecker (1965, como se citó en Aguirre, 2005) fortalece la expresión de ideas, sentimientos y actitudes, estimuladas a través de las experiencias con las diferentes obras de arte, desarrollando en el aprendiz la capacidad de producir juicios artísticos autónomos y fundamentados. Feldman (1985) establece una metodología para la apreciación crítica en la que los estudiantes piensan y debaten acerca de las obras de arte analizadas, en función de la descripción, interpretación y apreciación.

- Mittler (s. f.) plantea la necesidad de que el sujeto sea capaz de elaborar criterios críticos desde su experiencia del arte, para superar las condiciones personales y culturales de la Educación Artística, tomar conciencia de las cosas y realizar un análisis crítico que conduzca a la solución de problemas. Chapman (1978) analiza los problemas de la enseñanza de la apreciación artística, como el hábito por los patrones culturales, las constantes perceptivas o la falta de información que posibilite la comprensión de las imágenes. Este autor propone términos como línea, color, textura, espacio, armonía, tensión, entre otros.

Logocentrismo como fuente de interpretación del lenguaje

El logocentrismo se entiende como una tendencia pedagógica que da una alta relevancia al lenguaje verbal y a la teoría conceptual en la enseñanza y evaluación de las artes visuales y escénicas, en detrimento de la práctica artística directa y la experiencia sensorial, lo que implica valorar la explicación verbal de los estudiantes. En la Educación Artística, el logocentrismo suele enfocarse en el desarrollo de la teoría del arte en lugar de la práctica artística, esto es, evaluar las obras de arte principalmente a través de discursos verbales.

Esta perspectiva se centra en la interpretación intelectual en lugar de la experiencia estética y emocional; este enfoque no incluye la práctica artística activa ni la experiencia directa con el arte. Sin embargo, la interpretación intelectual permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más completa de las artes visuales y escénicas, al promover una apreciación profunda de la creatividad y la expresión artística en todas sus formas. En este sentido, se presta especial atención a la teoría y la crítica artística basada en el lenguaje verbal. Los estudiantes a menudo se centran en la lectura y la escritura sobre arte, sin experimentar directamente con la

creación artística o la apreciación visual. La evaluación en este tipo de enfoque se realiza a menudo a través de la explicación verbal y la justificación teórica, en lugar de considerar la experiencia sensorial y emocional que puede generar una obra de arte.

Tendencias culturales en la enseñanza de las artes

La Educación Artística y Cultural no pretende formar artistas en Colombia. Es un campo de saber orientado a la enseñanza de las artes, favoreciendo así diversas experiencias que contribuyan a la formación de sujetos de manera integral en tres dimensiones: estética, valorativa y expresiva. Es preciso mencionar que la enseñanza de las artes está permeada en gran medida por las tendencias culturales, las cuales hacen parte de nuestra identidad. Con el tiempo, las artes y su enseñanza empiezan a trasladar su interés, antes centrado en las disciplinas artísticas, hacia la consideración de las prácticas culturales, las cuales son clave en la construcción de significados.

Según se menciona en las Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional (2019), las tendencias culturales hoy suscitan relaciones entre las culturas para beneficiar y dar más significado a las prácticas del arte de los estudiantes. Arias y Díaz (2022), en su artículo Tendencias de la investigación en Educación Artística en Colombia en 2010-2020, exponen que en nuestro país se requiere transformar la Educación Artística y atender las necesidades y las riquezas culturales del contexto en el que se desarrolla.

Tabla 1. Cuadro comparativo de los enfoques de enseñanza de la educación artística.

Enfoque	Características claves	Metodología	Enfoque del estudiante	Objetivo Principal	Fortalezas	Debilidades
Libre expresión	Fomenta la creatividad y la expresión.	Promoción de la autenticidad.	Estímulo de la autoexpresión.	Desarrollar la originalidad.	Permite la libertad creativa. Desarrolla la confianza en uno mismo. Fomenta la exploración artística	Puede no fomentar la apreciación crítica del arte.
Modelo filolingüista	Enfatiza la apreciación crítica del arte.	Análisis y discusión de obras.	Fomento de la interpretación crítica.	Comprender el significado del arte.	Desarrolla habilidades de análisis. Fomenta la comunicación y el debate. Profundiza la comprensión del arte.	Puede parecer académico y alejarse de la creatividad personal. Puede ser menos accesible para estudiantes sin formación artística.
Enfoque cognitivista	Se centra en la construcción del conocimiento.	Aplicación de teorías del arte.	Desarrollo de habilidades cognitivas.	Comprender conceptos artísticos.	Promueve la comprensión en profundidad. Ayuda a internalizar conocimientos. Prepara para el análisis crítico.	Puede ser percibido como abstracto y alejado de la práctica artística. Puede resultar menos estimulante para estudiantes más visuales o kinestésicos.
Logocentrismo	Pone énfasis en la interpretación y el simbolismo.	Análisis semiótico.	Exploración de significados y simbolismo.	Conectar el arte con el lenguaje.	Ayuda a desarrollar habilidades de análisis y comunicación. Explora la relación entre arte y lenguaje.	Puede centrarse demasiado en la teoría y reducir la experiencia artística. Puede no ser adecuado para estudiantes que prefieren enfoques más intuitivos.
Tendencias culturales	Aborda el arte en contextos culturales.	Estudio de contextos culturales.	Comprender el arte en su contexto cultural.	Explorar influencias culturales en el arte.	Promueve la conciencia cultural. Ayuda a contextualizar el arte. Conecta el arte con la sociedad.	Puede simplificar enfoques más específicos. Puede no dar suficiente énfasis a la práctica artística individual.

Nota: Cuadro comparativo de los enfoques de enseñanza de la Educación Artística. Elaboración propia, 2023.

En síntesis, los referentes conceptuales de este estudio se centran en la búsqueda de una comprensión profunda y reflexiva sobre la Educación Artística y Cultural en la básica primaria, tendiente a fortalecer el papel de esta disciplina como un componente esencial para la formación integral del discente.

Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo, con diseño descriptivo y énfasis en el estudio de caso. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos el análisis de datos, el grupo focal y la observación directa. En línea con ello, se generaron los instrumentos: matrices de análisis de contenido, formato o guía de grupo focal y ficha de observación. Estos instrumentos fueron validados por expertos en el campo disciplinar.

La población estuvo conformada por estudiantes, docentes y directivos docentes del Colegio Técnico Comercial Cosmos (Soacha – Cundinamarca) y la Institución Educativa San Vicente (Isnos - Huila). Se establecieron como categorías de investigación las siguientes: Prácticas Pedagógicas (contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente; planeación de la práctica pedagógica; praxis pedagógica; y ambiente de aula); Procesos de Evaluación (utilización de la evaluación con función acreditativa, incluyendo los requisitos normativos, pero también con función normativa que permitió al profesor tomar decisiones para promover y favorecer el proceso de aprendizaje; y uso de diferentes métodos y estrategias de evaluación, informes y retroalimentación efectiva sobre los resultados de aprendizaje); y Convergencia entre procesos evaluativos y experiencias de enseñanza-aprendizaje (E-A) en Educación Artística y Cultural (EAC) (experiencias de E-A en EAC; competencias evaluadas; y rúbricas de evaluación).

Finalmente, se indica que el estudio se desarrolló en seis fases: revisión de literatura; identificación de participantes reales y potenciales; diseño metodológico; recolección de datos; resultados y análisis de información; y conclusiones y recomendaciones.

Tabla 2.
Muestra de Investigación

Departamento	Municipio	Institución educativa	Grado	Básica primaria	Estudiantes	Directivos Docentes	Docentes
Cundinamarca	Soacha	Colegio Técnico Comercial COSMOS	5.º	X	26	4	1
Huila	Isnos	Institución educativa San Vicente	5.º	X	11	1	1
Total de participantes					37	5	2

Nota: Muestra de investigación.
Elaboración propia, 2023.

Las categorías que se utilizaron en esta investigación están enmarcadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que se abarcó la multidimensionalidad, propendiendo por un análisis pertinente que vislumbró las eventualidades que surgieron en el camino de este estudio. Además, se trató de ahondar en el ámbito educacional de las instituciones estudiadas, observando lo que rodeaba a sus actores.

Tabla 3.
Descripción de las categorías y subcategorías de investigación

Objetivos específicos	Categorías de investigación	Subcategorías	Instrumentos
Identificar las prácticas pedagógicas en educación artística y cultural desarrolladas por los colegios objeto de estudio.	Prácticas Pedagógicas	Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente (contexto social, económico y cultural; y contexto institucional) Planeación de la práctica pedagógica (Pertinencia de los propósitos pedagógicos y disciplinarios y propuesta pedagógica y disciplinar) Praxis pedagógica (Integración pedagógica y procesos didácticos) Ambiente de aula (relación docente – estudiante y dinámicas de aula)	Matriz de Análisis Ficha de Observación
Describir los procesos de evaluación educativa asociados a las prácticas pedagógicas en Educación Artística y Cultural en los colegios seleccionados.	Procesos de Evaluación	Utilización de la evaluación con función acreditativa, incluyendo los requisitos normativos, pero también con función normativa que permita al profesor tomar decisiones para promover y favorecer el proceso de aprendizaje. Uso de diferentes métodos y estrategias de evaluación, informes y retroalimentación efectiva sobre los resultados de aprendizaje	Ficha de Grupo Focal Docentes y Directivos Docentes
Examinar puntos de convergencia en los procesos evaluativos de las experiencias de enseñanza-aprendizaje en educación artística y cultural en los colegios participantes..	Convergencia entre procesos evaluativos y experiencias de E-A en EAC	Experiencias de E-A en EAC Competencias Evaluadas Rúbricas de Evaluación	Ficha de Grupo Focal Equipo Investigador

Nota: Descripción de las categorías y subcategorías de investigación.
Elaboración propia, 2023

Instrumentos y técnicas

Para recolectar y analizar los datos de la investigación se utilizaron tres técnicas, las cuales se exponen en la siguiente figura:

Figura 1.
Instrumentos y técnicas de investigación



Nota: Instrumentos y técnicas de investigación. Elaboración propia, 2024.

- **Análisis de datos:** Para esta técnica se recurrió a una matriz de análisis con la cual se buscó dar respuesta a una serie de preguntas relacionadas con las categorías de la investigación y su correspondencia con el PEI de la institución. Cabe destacar que este instrumento permitió contrastar los datos obtenidos, organizándolos y evaluándolos. Además, contribuyó a observar la información más relevante dentro de la investigación (Hernández Z., 2012).
- **Grupo focal:** En esta técnica, el investigador actuó como moderador: formuló preguntas, mantuvo activo el flujo de la conversación, posibilitó la participación de los miembros del grupo, animó la interacción y facilitó la discusión grupal. La característica principal del «Focus Group» es la interacción entre los participantes y el uso analítico potencial de esta interacción (Wilkinson, 2004). Se utilizó una ficha como instrumento en dos grupos, el docente y el investigador, para profundizar en situaciones de práctica educativa.
- **Observación directa:** Como su nombre lo indica, se realizó una observación de las prácticas educativas en el área de artística de las diferentes instituciones para evidenciar las problemáticas que allí podían surgir (González E., 2005). En esta técnica se utilizó una ficha de observación, que hizo las veces de diario de campo. En este instrumento el docente encargado de impartir las clases plasmó sus experiencias en el proceso educativo

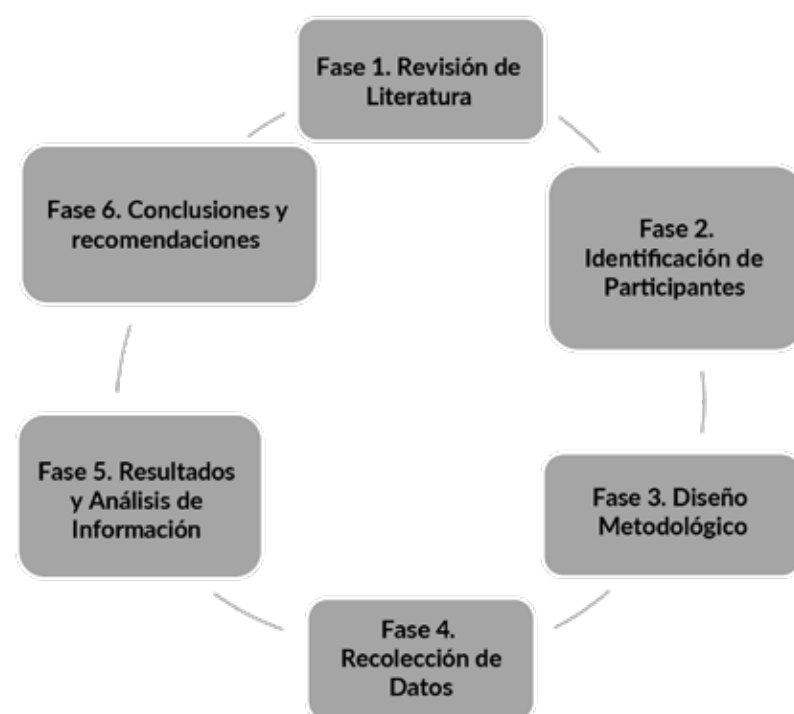
Figura 1.

Instrumentos y técnicas de investigación

Fases del estudio - Cronograma

El estudio desarrollado comprendió seis fases, tal como se puede ver en la figura a continuación:

Figura 1.
Instrumentos y técnicas de investigación



Nota: Fases de la investigación. Elaboración propia, 2024.

La investigación se desarrolló en seis fases que incluyeron una rigurosa revisión de literatura con fuentes actualizadas y contextualizadas, la identificación de participantes de dos instituciones educativas con contextos socioculturales contrastantes y el diseño metodológico cualitativo con enfoque en evaluación y calidad educativa. Se aplicaron instrumentos y se recolectaron datos mediante cuestionarios, fichas, matrices de análisis y grupos focales, permitiendo una visión integral del proceso pedagógico en Educación Artística y Cultural. Posteriormente, se analizaron los resultados por institución y se discutieron colectivamente para elaborar conclusiones y recomendaciones finales orientadas a mejorar las prácticas educativas observadas.

Resultados y discusión

El arte y la cultura son elementos fundamentales en la formación integral de los estudiantes, ya que contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Parafraseando a Robinson (2024), podría indicarse que la creatividad en la educación es tan importante como la alfabetización y debemos tratarla por igual.

Promover la creatividad en el aula para fomentar el pensamiento crítico y las habilidades para la resolución de problemas conduce, según Barciela (2023), quien cita a Picasso (s. f.), a afirmar que “Cada niño es un artista. El problema es cómo seguir siendo un artista una vez que hemos crecido”. Al respecto, cabe señalar que la enseñanza del arte y la cultura promueve la diversidad y la inclusión. Sánchez (2008), quien cita a Angelou (s. f.), sostiene que la cultura y el arte son contextos de vida fundamentales para una persona. En consecuencia, a partir del desarrollo de aprendizajes desde la educación artística, el estudiante enriquece su visión del mundo y se convierte en un ser más empático con la otredad.

Para evaluar eficazmente el desarrollo de los estudiantes en Educación Artística y Cultural, se deben implementar metodologías innovadoras que valoren, además de los resultados finales, el proceso de construcción, desde la perspectiva de la Investigación – Creación. Téngase en cuenta que Macías (2002), quien cita a Gardner (s. f.), menciona que la inteligencia de los estudiantes debe evaluarse en múltiples dimensiones, no sólo en las pruebas estandarizadas tradicionales. Así, los docentes pueden identificar las fortalezas y áreas de mejora de los estudiantes y dar retroalimentación efectiva para su desarrollo integral,

apuntando a la generación de la criticidad creativa como competencia para la vida.

En tal sentido, la Educación Artística y Cultural en la básica primaria no solo busca desarrollar habilidades creativas en los estudiantes, sino también promover su comprensión y aprecio por diversas manifestaciones artísticas y culturales. Según Campbell et al. (2017), la Educación Artística puede potenciar la creatividad, la autoexpresión y el pensamiento crítico de los estudiantes, fomentando un aprendizaje significativo y profundo. Asimismo, Eisner (2002) indica que la Educación Artística no solo se centra en la producción artística, sino también en el proceso de reflexión y análisis que conlleva, lo cual contribuye al desarrollo integral de los discentes.

La evaluación de la práctica pedagógica en Educación Artística y Cultural en la básica primaria debe considerar no sólo los aspectos técnicos y creativos del aprendizaje, sino también el impacto emocional y social que estas disciplinas pueden tener en los estudiantes. Al respecto, Hetland y Winner (2013) señalan que la Educación Artística puede fortalecer la autoestima, la empatía y la capacidad de trabajo en equipo de los estudiantes, potenciando su desarrollo personal y social.

En el marco de este panorama podría preguntarse: ¿cómo impacta la falta de recursos humanos, técnicos y tecnológicos en la gestión institucional de la Educación Artística y Cultural? ¿Cómo se gestiona de manera efectiva en el Proyecto Educativo Institucional de cualquier institución educativa la Educación Artística y Cultural como disciplina transversal al currículo? ¿Cuál es la percepción que prevalece entre los discentes de las instituciones educativas frente al proceso de Enseñanza – Aprendizaje de la Educación Artística y Cultural en relación con el desarrollo del

pensamiento creativo como competencia para la vida?

Siendo Colombia un país rico culturalmente, los esfuerzos se quedan cortos y la asignatura de Artística sigue quedando relegada y estigmatizada como un área de relleno, aunque las instituciones objeto de este estudio son un ejemplo de que esta situación puede cambiar si existen esfuerzos colectivos a partir de una estrategia motivacional integrada a la relación docente – discente al interior del proceso Enseñanza - Aprendizaje que permita encontrar en el arte un escenario de coconstrucción institucional, comunitaria y social.

Primeramente, el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Técnico Comercial COSMOS consigna la importancia de las opiniones internas y externas en el proceso de evaluación educativa, pues estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y la comunidad del sector son actores importantes en el proceso educativo de los discentes del colegio. Teniendo esto en cuenta, las actividades de Educación Artística y Cultural son evaluadas internamente para ser llevadas a la comunidad a través de la puesta en escena en festivales, concursos y exposiciones locales, abriendo el proceso de Enseñanza – Aprendizaje a nivel comunitario y dejando de lado la endogamia institucional. De hecho, los datos obtenidos en esta institución develan que se encuentra abierta a la exploración metodológica del impacto del arte y la cultura como herramienta transversal en las diferentes disciplinas educativas con el objeto de transformar vidas desde una perspectiva constructivista que apuesta a formar un ser humano más productivo y socialmente sensible.

Por su parte, en la Institución Educativa San Vicente el panorama ha sido aún más complejo. Al ser una institución ubicada en el área rural del departamento del Huila, está limitada a trabajar con pocos recursos y poco personal docente. Por lo general, el encargado del área reparte su tiempo en tutorías para todos los cursos, lo que no permite que el proceso de evaluación en Educación Artística y Cultural sea amplio. En los últimos años la institución ha fortalecido con lo poco que tiene la práctica de las manualidades y la pintura, resaltando la cultura del departamento del Huila e incentivando a los estudiantes a participar en competencias externas. Los instrumentos aplicados en la institución revelan que la naturaleza se ha convertido en el mejor insumo para explotar la creatividad del estudiante. De otro lado, se identifica que los procesos evaluativos en el área incluyen autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y se orientan al fortalecimiento de la capacidad crítica, interpretativa y expresiva de sentimientos, experiencias y emociones en un producto de carácter estético que plasma el universo narrativo del estudiante. Es por esta razón que en la institución se considera que los talentos emergen del corazón.

La Educación Artística invita a los niños a explorar y expresar sus sentimientos, desplegar habilidades motoras finas y gruesas y optimizar su capacidad de concentración y recordación; además, desarrolla empatía y conciencia cultural al mostrar a los alumnos varias formas de arte y culturas. En la articulación entre la creatividad y la expresión individual, se evidencia que los niños necesitan un espacio apropiado y seguro donde puedan experimentar para lograr expresar las ideas o sentimientos de forma independiente. En este espacio juegan un papel importante valores como

la autoestima, el autoconocimiento, el trabajo en equipo y la comprensión.

De acuerdo con Suárez (2021), la enseñanza en Educación Artística tiene como pilar aprender del contexto, de la realidad social, para perdurar y ganar las riquezas del mundo. No obstante, es importante la integración de la Educación Artística y Cultural a otras áreas de estudio para que los estudiantes confirmen que su valor es amplio y que tiene conexión con muchas áreas de conocimiento, es decir, tiene enfoque interdisciplinario. Así, la innovación toma un lugar primordial. Como afirman Rodríguez et al. (2014), la Educación Artística busca promover prácticas de aprendizaje innovadoras y utilizar una variedad de espacios para inspirar y fomentar la creatividad de los educandos.

También es clave que se propongan estrategias pedagógicas efectivas donde los niños exploren a largo plazo comportamientos como la disciplina y el trabajo en equipo, ya que, según Carrillo y Curay (2024), además de mejorar las habilidades de los estudiantes a través de las relaciones, interacciones y emociones, es fundamental generar un ambiente inclusivo donde los niños conozcan su valor y sean respetados, entendiendo que cada estudiante tiene talentos distintos. Así, de acuerdo con Estévez et al. (2017), citados por Luna y Tabares (2020), la educación básica tiene un efecto positivo en la educación vocacional del discente.

Finalmente, la evaluación de la Educación Artística y Cultural debe ser flexible y adaptarse a los diferentes rasgos de los educandos. Debe valorar tanto el resultado final como el conjunto del proceso, y comprender las experiencias de cada estudiante.

Conclusiones

Según Ruiz (2013, p. 104), la educación constituye el método fundamental del progreso y cuando un docente despliega sus estrategias de enseñanza no solo educa a un individuo, sino que además contribuye a la conformación de una vida social justa. Por consiguiente, a partir de las experiencias de Enseñanza-Aprendizaje observadas desde las orientaciones curriculares del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa San Vicente y del Colegio Técnico Comercial COSMOS, se puede concluir que en materia de evaluación de la práctica pedagógica en Educación Artística y Cultural en la básica primaria, los procesos de creación se encuentran focalizados en la música, la danza, el teatro y el dibujo técnico. Cabe señalar que estos se adaptan a las particularidades culturales de cada región, permitiendo a los estudiantes conectarse con sus raíces y tradiciones, además de fomentar su creatividad y sensibilidad estética, y facilitar el desarrollo de habilidades artísticas y culturales en un ambiente de respeto y diversidad.

Así las cosas, es propicio señalar que la Educación Artística y Cultural en la enseñanza primaria en Colombia presenta un escenario rico en diversidad cultural, que puede abordarse desde distintos enfoques pedagógicos o modelos educativos. En el caso particular de este proyecto, las instituciones objeto de estudio abordan el escenario de la Escuela Nueva y el constructivismo. Estudiar estas dimensiones puede proporcionar información valiosa para mejorar la calidad de la educación y el desarrollo del pensamiento creativo entre los educandos. De tal manera que la Educación Artística y Cultural en primaria es fundamental para nutrir el proyecto de vida de los discentes,

permitiendo el desarrollo de habilidades creativas, críticas y comunicativas esenciales para su desarrollo personal y social.

La Institución Educativa San Vicente y el Colegio Técnico Comercial COSMOS se han comprometido con promover la Educación Artística y Cultural en sus Proyectos Educativos Institucionales, pero aún hay áreas de mejora para integrar esta disciplina al currículo escolar. Se reconoce la necesidad de fortalecer la formación docente en el área y gestionar herramientas y recursos para que los maestros puedan integrar procesos de creación artística en su práctica pedagógica cotidiana. También es necesario promover la colaboración interdisciplinaria entre los docentes de Educación Artística y Cultural y los de otras áreas, como Matemáticas, Ciencias y Lenguaje, para fomentar una visión integradora del conocimiento y facilitar la transferencia de habilidades y conocimientos entre las distintas áreas del currículo. Asimismo, es necesario estimular la participación de los estudiantes en actividades artísticas y culturales dentro y fuera del aula, a través de proyectos creativos, visitas a museos, talleres de arte y presentaciones culturales.

La Educación Artística y Cultural en Colombia debe enfocarse en el rescate de las tradiciones culturales, incluso desde asignaturas como Historia, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, entre otras, estableciendo un puente para la formación de ciudadanos más reflexivos, empáticos y abiertos a la diversidad cultural. Por otra parte, es clave reconocer que el fomento de la Educación Artística y Cultural depende en gran medida de los recursos disponibles para su ejecución estratégica. Las instituciones que tienen mayores recursos económicos pueden establecer programas curriculares con mayor

inclusión de actividades de dicha índole. Es propicio mencionar, en este sentido, la responsabilidad estatal y de instancias como el Ministerio de Educación de Colombia, para brindar oportunidades de mejora a la situación actual.

Para finalizar, es importante mencionar que la mayoría de las instituciones educativas tienen una alta disposición para incluir en sus currículos programas que incentiven y promuevan la Educación Artística y Cultural entre sus estudiantes, lo que determina que las instituciones tienen un alto compromiso educativo. No obstante, este se ve limitado por la disponibilidad de recursos.

REFERENCIAS

- Aguirre, A. (2006). Modelos formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Universidad Pública de Navarra. Bogotá. <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelosformativos-en-e-artc3adstica.pdf>.
- Aguirre, I. (2005). Teorías y prácticas en educación artística. Octaedro-Eub y Universidad Pública de Navarra. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17670>
- Arias, N., y Díaz, V. (2022). Tendencias de la investigación en educación artística en Colombia en el periodo 2010-2020. PRA, 22(33), 202-225. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.33.2022.202-225>
- Barciela, A. (2023, marzo 24). *Un gran museo Picasso en Galicia*. Barbanza diario dixital da comarca. <https://obarbanza.gal/2023/03/un-gran-museo-picasso-en-galicia-alberto-barciela/>
- Beltrán C. y Lozano A. (1995). Estrategias para un desarrollo cognitivo a través de la apreciación artística. *Arte, individuo y sociedad*, 21-30. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9595110021A/6002>
- Campbell, P. S., Scott-Kassner, C., & Kassner, K. (2017). Music for elementary classroom teachers. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Carrillo Lock, A. M., & Curay Vidangos, E. M. (2024). La educación artística en beneficio del desarrollo de la creatividad. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/20>
- Chapman, L. (1978). A second look at a foundation for art education. 13 (1), pp. 40-49.
- Debes, J. (1969). What is "Visual Literacy?" http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm
- Ecker, D. y Sandler, LI. (1970). Conference on art criticism and art education. New York: New York University Press.
- Feldman, E. (1985). *Varieties of visual experience*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2, 73 – 99 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>

- García Ríos, A. S. (2005) Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *Revista El Artista*, 2(1), 80-97. <https://www.redalyc.org/pdf/874/87400207.pdf>
- Gil, M. (1995). Creatividad y problemática de la educación artístico-plástica, *Innovación Creadora*, 14-15, pp. 239-256. Historia de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo, las Jornadas de Historia de la Educación Artística, Barcelona: Facultad de Bellas Artes.
- González, E. (2005). La observación directa base para el estudio del espacio local. *Geoenseñanza*, 10(1), 101-105. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/360/36010107.pdf>
- Hernández, Z. (2012). *Métodos de análisis de datos*. España. Obtenido de https://www.unirioja.es/cu/zehernan/docencia/MAD_710/Lib489791.pdf
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo.pdf
- Macías, M. A., (2002). LAS MÚLTIPLES INTELIGENCIAS. *Revista de Psicología desde el Caribe*, (10), 27-38.
- Luna, Y. Y. & Tabares, D. F. (2020). *Análisis de las mediaciones pedagógicas que favorecen el aprendizaje autónomo en los estudiantes de media vocacional para la elección e ingreso a una educación superior virtual*. [Monografía]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34209>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf
- Mittler, G. (s. f.). *Art In Focus (Historia y apreciación del arte)*. USA: Mc Grow-Hill.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Vintage español.
- Ruiz, G., (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006>
- Sánchez Suárez, M. E. (2008). *La infancia de Maya Angelou en el sur de Estados Unidos y su exilio voluntario* [The childhood of Maya Angelou in South United States and her voluntary exile]. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, (7), 1-19. <https://institucional.us.es/revistas/Culturas/7/7.pdf>
- Suárez-Vega, M. (2021). Educación, Arte y Enseñanza: ¿Para qué la Educación Artística?
- Wilkinson, S. (2004). *Qualitative research. Theory, Method and Practice*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/537/53723279006.pdf>

- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education (Educational Research and Innovation)*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2013/06/art-for-art-sake_g1g21e09/9789264224902-es.pdf

REFLEXIONES DEL “4.º CÍRCULO COLABORATIVO: DEL DICHO AL HECHO: LENGUAJE APRECIATIVO EN ACCIÓN”

REFLECTIONS ON THE “4TH COLLABORATIVE CIRCLE: DEL DICHO AL HECHO: APPRECIATIVE LANGUAGE IN ACTION”

EDITH JOHANNA MORALES ROA¹

RESUMEN

El refrán “*del dicho al hecho, hay mucho trecho*” reconoce la distancia que hay entre los discursos y las prácticas de los seres humanos. Con la pretensión de disminuir esta brecha respecto al enfoque apreciativo, el Grupo de Estudios de Prácticas Colaborativas y Diálogos Generativos del Instituto de Estudios en Familia de la Fundación Universitaria Monserrate gestó un *círculo colaborativo*, en el que, a partir de las metáforas y la escritura creativa, se reflexionó y puso en acción el lenguaje apreciativo, vinculándolo con la esperanza.

El lenguaje apreciativo se reconoce como generativo, crítico y colaborativo, en la medida en que posibilita vínculos comprometidos y auténticos, desde los cuales se erosiona el individualismo predominante en la sociedad. Desde una perspectiva de futuro, este lenguaje implica pensar en las aspiraciones de cambio de las

ABSTRACT

The saying “*del dicho al hecho, hay mucho trecho*” recognizes the distance between the discourses and practices of human beings. With the aim of reducing this gap with respect to the appreciative approach, the Grupo de Estudios de Prácticas Colaborativas y Diálogos Generativos² belonging to the Instituto de Estudios en Familia of the Fundación Universitaria Monserrate created a *collaborative circle*, in which, based on metaphors and creative writing, participants reflected on appreciative language and put it into action, linking it with hope.

Appreciative language is recognized as generative, critical and collaborative, because it enables committed and authentic bonds, from which the predominant individualism in society is eroded. Looking ahead, this language implies thinking about the aspirations for change of

investigaciones e intervenciones, así como poner en práctica la curiosidad, el “no saber” y el asombro para ver los matices, los intersticios y los significados emergentes, más allá de usos “idealizadores” o “condescendientes”.

research and interventions, as well as putting into practice curiosity, “not knowing” and wonder to see the nuances, interstices, and emerging meanings, beyond “idealizing” or “condescending” uses.

Palabras clave: Lenguaje apreciativo, Colaboración, Metáforas, Escritura creativa.

Keywords: Appreciative language; Collaboration; Metaphors; Creative writing.

¹Docente de la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo. Líder del Grupo de Estudios de Prácticas colaborativas y diálogos generativos del Instituto de Estudios en Familia de la Unimonserate. Correo: edithjmorales@unimonserate.edu.co

²Un agradecimiento a las participantes de este Círculo colaborativo, con quienes se suscitaron las reflexiones aquí planteadas, al tiempo que contribuyeron con la revisión y retroalimentación de versiones preliminares del documento.

Introducción

El Grupo de Estudios de Prácticas Colaborativas y Diálogos Generativos del Instituto de Estudios en Familia (IEF) de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate lleva a cabo cuatro círculos colaborativos de forma anual. Estos son espacios de encuentro entre la comunidad académica interesada en la investigación relacional con familias, en los que se busca profundizar la fundamentación teórica y metodológica de los programas de posgrado (Especialización en Educación y Orientación Familiar – EEOF y la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo – MFED), a partir de las prácticas colaborativas y los diálogos generativos basados en el construccionismo social.

Partiendo de algunos principios básicos del construccionismo social, a saber: (a) la idea de que construimos el mundo; (b) el lenguaje es productor de realidades; (c) todo lo que aceptamos como obvio puede ser cuestionado; y (d) la verdad es derivada de modos de vida compartidos dentro de un grupo y no hay una verdad única, absoluta y legitimadora” (Beiras et al., 2017, p. 56), el Grupo de Estudios se reúne en torno a un material “detonante”³ que invita a la reflexión colectiva. A partir de este insumo, se generan diálogos, preguntas y resignificaciones sobre temas de interés como el lenguaje apreciativo, explorando sus posibilidades de aplicación de forma participativa y encarnada. Los intercambios gestados se recopilan en una relatoría construida de forma colaborativa, la cual da origen a esta reseña.

Como experiencia pedagógica, los círculos colaborativos proponen la exploración conjunta de sentidos y significados, orientados por la colaboración como filosofía. Metodológicamente, se inspiran en el diálogo y los círculos de palabra, como principios de horizontalidad que propician la escucha responsiva. Desde esta perspectiva, “el círculo es el lugar donde, en una atmósfera de igualdad, por el simple hecho de estar presente puedes aprender” (Shinoda Bolen, 2004, p. 19). Esta dimensión democratizadora busca transformar la forma de investigar e intervenir, favoreciendo una mirada relacional y crítica. La sistematización de esta experiencia se apoya en ejercicios metafóricos, escritura creativa y evaluaciones de los encuentros, lo que permite interpretar los hallazgos como construcciones situadas, relacionales y emocionalmente significativas.

En el círculo colaborativo llevado a cabo el 30 de octubre de 2024, participaron nueve personas (Figura 1), de las cuales tres eran estudiantes, dos egresadas, tres docentes y una persona pertenecía a otra entidad/sociedad civil, quien tenía interés por la temática. Es decir, ocho personas tenían vínculo con el IEF: cinco con la EEOF y tres con la MFED (Figura 2). Las diferentes profesionales se habían aproximado al lenguaje apreciativo, al menos discursivamente, pero querían poder profundizar en su reflexión y uso.

Figura 1
Tipo de afiliación de los participantes.

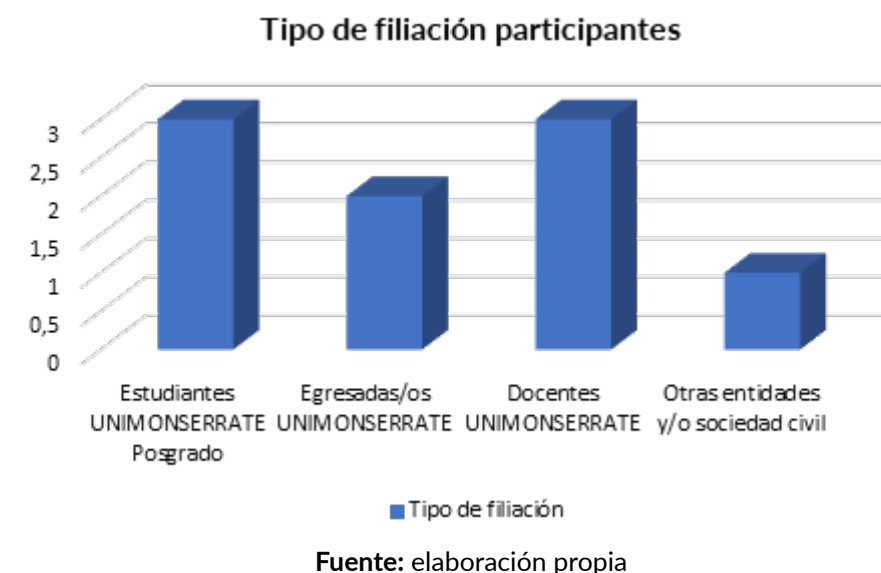
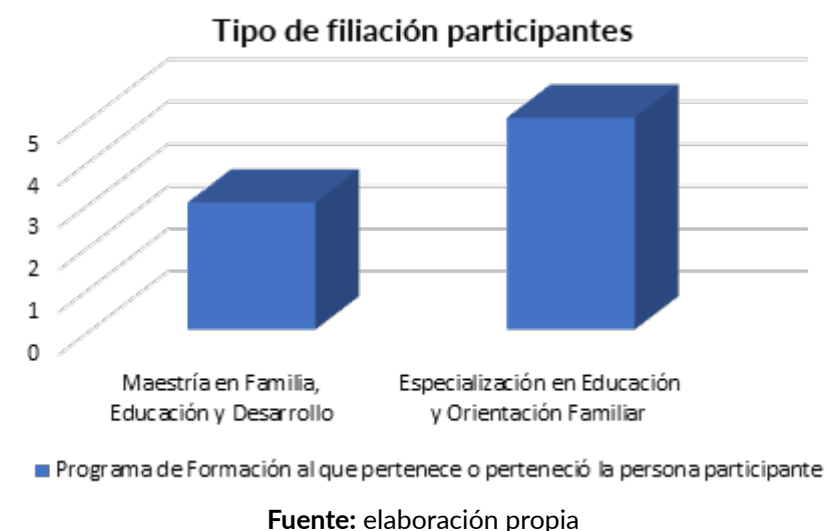


Figura 2
Programa de formación de los participantes.



³Para el círculo colaborativo del 30 de octubre de 2024 el material seleccionado fue el texto “El lenguaje apreciativo del paradigma apreciativo” de Federico Varona (2023).

Círculo colaborativo “Del dicho al hecho: Lenguaje apreciativo en acción”

Este círculo colaborativo tenía como objetivo “Propiciar un espacio conversacional entre las y los participantes del Grupo de estudios para abordar el lenguaje apreciativo como posibilidad en las investigaciones- intervenciones”. Para ello, se llevaron a cabo varios momentos.

El primer momento, denominado «Sintonizándonos: metáforas y sentires», fungió como actividad introductoria para vincular a las participantes con el tema del círculo y empezar a relacionarlo con el lenguaje poético y metafórico propio del lenguaje apreciativo. Con este marco, se invitó a que cada una compartiera, de forma oral o escrita, sus respuestas a estas preguntas: 1. Si fueras un fenómeno meteorológico, ¿cuál serías?; 2. ¿Qué te hace sentir apreciada?; 3. ¿Cómo imaginas un “futuro mejor”?

Dentro de las respuestas se mencionó:

- El viento con la posibilidad de interactuar con otros y de apreciar la propia existencia, llevándose lo malo, siguiendo hacia adelante (LT).
- El huracán. La bondad y empatía como valores que permiten sentirse apreciada. Y un futuro mejor se vislumbra como uno más humanizado (LSCL).
- Lluvia que cambia el firmamento, que humedece, que “necesitamos, es agua y es vida, transforma y ayuda a florecer distintas manifestaciones de la vida. Sentirme apreciado por mi ser persona, sencilla, más allá de otras cosas que pueda ser o tener. Un futuro mejor, deberá ser propositivo, que ve y abre posibilidades, aún en medio de las dificultades” (MPA).

- “Rayito de sol cálido en una tarde bogotana, me hace (...) sentir apreciada una auténtica escucha, responsiva y un futuro mejor con relaciones cuidadosas entre las personas y con la naturaleza, donde vivamos con más pausa, más disfrute de lo cotidiano.” (AOSL).
- Niebla, “aunque no parece muy bello”, que cuesta ver lejos, pero permite que estemos alerta, que estemos más en presente, a parar la vida que va corriendo y que nos acostumbra a dar por sentado algunas cosas. La niebla permite no pasar desapercibido y “agudizar la vista, la escucha, el corazón” (APHC).
- Una ola de calor, que puede ser “abrasadora”, disfrutable para caminar, estar en el mar o ser “relajante” para descansar y “permite apreciar esos otros momentos de lluvia, de frío”. Es apreciador estar rodeada de personas diferentes, valiosas, con sus historias, miradas, construcciones y “que me contribuyen”. Un futuro mejor es optimista, es como un sol que irradia a otros su energía, impactando al otro y a mí misma (RNCS).

Estas frases se relacionan con el lenguaje apreciativo, en el sentido planteado por Varona (2023), cuando menciona que este “busca descubrir lo que da vida a la existencia humana y a los sistemas sociales y naturales en lo cotidiano, lo extraordinario y lo trágico” (p. 9). Es decir, se relaciona con la posibilidad de ver las luces, lo vital, lo que conecta y que, a su vez, tiene un fuerte componente subjetivo, pues esta mirada apreciativa varía en cada sujeto, vivencia y experiencia particular.

La apreciación no es una fórmula mágica o una serie de instrucciones, sino una práctica cotidiana y una parte del enfoque apreciativo que invita a la conexión, al vínculo, al reconocimiento,

a la comprensión, la aceptación y la validación de las existencias desde la palabra y la forma de habitar el mundo de cada ser. Esto implica, por un lado, una “pausa” de las lógicas hiperproductivistas del capitalismo y de las dictaduras de la ocupación, para vivir un tiempo presente y una perspectiva de futuro que faciliten proyectar y transformar los entornos que habitamos. En últimas, requiere “bajarse del piloto automático” (LT).

Entonces, de acuerdo con las participantes, la apreciación se ubica en no perder la capacidad de asombro, en mantener vigente la curiosidad, a pesar de la costumbre. En coherencia con ello, un futuro mejor, más apreciativo, implica reconocimiento de lo que cada persona puede aportar, más que desde el hacer, “desde el ser” (APHC). Este enfoque apreciativo y su lenguaje procuran una comprensión gestáltica (Varona, 2023), que considera la totalidad, el contexto, “lo que pareciera que no hace parte”, “lo alterno”, “lo no dominante”, “lo invisibilizado”, dando así lugar a narrativas no dominantes e incluso subordinadas.

Desde esta perspectiva, la diferencia brinda la oportunidad de apreciar y reconocer, para que lo cotidiano y consuetudinario no pase desapercibido. En otras palabras, el lenguaje apreciativo tiene que ver con la sutileza de la cotidianidad, con otra perspectiva sobre lo que resulta “natural” o “normalizado”. Esta mirada se contrapone a aquella que ubica lo diferente como lo que “hay que eliminar o evitar”, habilitando así la posibilidad de complejizar la vida. En dicha complejización, lo metafórico y lo poético son recursos desde los cuales es posible manifestar el lenguaje apreciativo; una forma otra de narrar que genera una conexión emocional sentipensante.

El segundo momento, titulado “Manos a la obra”, se desarrolló a partir de un ejercicio escritural que tuvo como referente la canción “La esperanza canta” de Marta Gómez. A partir de ella, cada participante realizó su “decálogo” sobre lo que significa la esperanza. Algunos de los escritos fueron:

Escrito 1.

1. La esperanza canta cuando amanezco y tengo la fortuna de estar viva.
2. La esperanza me canta cuando veo los ojos de mi hija y con el más grande amor me dice ¡buenos días, mamá!
3. La esperanza canta cuando logro alcanzar lo que me propongo y noto con amor que afortunadamente todo pasa.
4. La forma de cantar la esperanza es cuando me da vida y me obliga a esforzarme, y coger lo más mínimo para seguir adelante
5. Cuando canta la esperanza yo puedo con todo y si no, invento la forma de poder.
6. La esperanza canta, grita, enseña, construye, es esa que siempre está acompañándome y guiando mi camino
7. A la esperanza le pregunto, ¿siempre estarás? (DPHP).

Escrito 2.

1. La esperanza canta cuando vemos caminos que se abren.
2. La esperanza me ha cantado cuando veo la sonrisa de un niño ante una maravilla que otros de pronto no vemos.
3. La esperanza canta al dolor e invita a seguir... Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar...
4. La forma de cantar de la esperanza es manifestarse en imágenes, metáforas, mensajes inesperados.
5. La esperanza canta en hechos que nos sorprenden.
6. Cuando canta la esperanza se nos despeja el panorama, aun en medio de lo oscuro y de lo confuso.
7. Cuando canta la esperanza, yo me animo, veo las semillas, veo alternativas.

8. La esperanza canta en medio de lo cotidiano porque a veces nos inunda la desesperanza.
9. La esperanza canta porque es vida.
10. Yalaesperanzalepregunto¿cómopodemos propagarla?... ¿cómo sembrarla?... (MPA).

Escrito 3.

La esperanza canta cuando vives el aquí y el ahora.

La esperanza me ha cantado cuando me siento abrumada; en mis mejores momentos de alegría, cuando veo la sonrisa de mi hijo.

La esperanza canta el universo en todas las dimensiones.

La forma de cantar de la esperanza extrayendo pasa a tu alma, trayendo tranquilidad a tu ser la esperanza canta en cada momento que tú desees oírla.

Cuando canta la esperanza, cuando tú le das voz.

Cuando canta la esperanza, yo escucho atentamente, actúo teniendo en cuenta su canto. La esperanza canta a viva voz con fuerza, con determinación.

La esperanza te permite revisarte a cada momento.

Y a la esperanza le pregunto: ¿qué traes en este momento para mí? (LT).

Escrito 4.

La esperanza canta cuando nos permitimos expresar la vulnerabilidad y soñar.

La esperanza me ha cantado cuando en medio de dificultades y tormentas ha habido una red de apoyo que me sostiene. La esperanza canta al ahuyentar el individualismo y valorar la colectividad.

La forma de cantar de la esperanza es a

varias voces, a susurros, con voz firme, pero no con gritos.

La esperanza canta en tiempos de sol, en la belleza, en los lugares y tiempos más inesperados.

Cuando canta la esperanza, el miedo se hace pequeño y podemos ser viento, huracán, lluvia, sol, lo que queramos.

Cuando la esperanza canta, yo me renuevo y vuelvo a tomar el rumbo.

La esperanza canta y como dice Marta Gómez (2014) “y con el tiempo la tristeza cambia”.

La esperanza es sustantivo del verbo esperar.

Y a la esperanza le pregunto ¿cómo podemos sostenerla para crear un mundo mejor? (EJMR).

A partir de este ejercicio escritural, se suscitaron varias reflexiones, en las que se resaltó que el lenguaje apreciativo puede ser una narrativa de la esperanza, lo cual, en nuestro contexto, no resulta una práctica rutinaria, debido a la saturación de noticias catastróficas, de entornos de violencia y desolación. En este sentido, se requiere una intencionalidad para habilitar la apreciatividad en la vida cotidiana; una de las formas de hacerlo es preguntarse cómo y dónde habita la esperanza.

Adicionalmente, se analiza que el lenguaje apreciativo evoca “recuerdos e historias llenas de emocionalidad” (RNCS) y posibilita ver “como niños y niñas”, con sorpresa y curiosidad la vida. En otras palabras, permite una observación e indagación curiosa, atenta, responsiva, que plantea alternativas “inesperadas” y no generalizantes. Dicho de otro modo, “La esperanza me permite crear diálogos más generativos y constructivos con nuevos

significados para mi vida, sin la esperanza no tengo nada; con ella puedo cuestionar todo” (DPHP).

Una de las participantes menciona, citando a Dora Fried, que en la conversación apreciativa “se busca encontrar aquello que el otro no ve, se trata de ayudar a descubrir un mundo, una posibilidad”. En ese sentido, el lenguaje apreciativo no se reduce a la práctica “de decir lo que el otro quiere oír”, sino que ofrece la oportunidad de tener conversaciones difíciles, “empantanadas”, para salir a flote. Así, las preguntas generativas y propositivas aparecen dentro del lenguaje apreciativo para acompañar y llevar al otro y a sí mismo a descubrir cosas. “Es hacer preguntas curiosas, es abrir puertas, es hacer preguntas sencillas que al otro lo descentra y lo ayuda a ver una situación desde otra perspectiva y generar cambios” (MPA).

En un tercer momento, denominado “ApreciAcción”, retomando a Varona (2023), se plantean algunas precisiones sobre el lenguaje apreciativo desde las cuales se abre la reflexión, a saber: este se comprende como un componente del paradigma apreciativo, el cual es definido como “nueva manera de ver y entender (ontología), investigar (epistemología/ investigación), transformar (praxis/ intervención/ indagación), valorar (axiología), y hablar (lenguaje) del ser humano y su comportamiento en el mundo social y natural en el que se desenvuelve” (p. 2).

En consecuencia, el lenguaje apreciativo posibilita la imaginación y creación de mundos que resultan “inimaginables” e “imposibles”, ampliando las comprensiones sobre la realidad y transformando la realidad misma. En otras palabras, “Timonear el barco con nuevas

posibilidades en medio de situaciones que interpretamos como problemas, damos nuevos significados, nuevos intereses, y por qué no, una visión más expandida del mundo social” (DPHP).

A partir de un video de Laura Isanta en el que expone qué es la apreciatividad, el grupo se puso “Manos a la obra” construyendo preguntas apreciativas en situaciones cotidianas que las participantes hubiesen vivido recientemente. Finalmente, se anudaron algunas conclusiones sobre el lenguaje apreciativo, y cada participante indicó qué se llevaba del encuentro. Así, se destaca que generatividad, apreciatividad y colaboración están interrelacionadas. Se propuso “la conversación generativa como una conversación investigativa” que procura acercarse a la otra persona con preguntas para notar lo que desde una mirada “externa” podría ser evidente. Esta indagación en la conversación se distancia del “interrogatorio” y de la mirada “inquisitiva” o juzgadora; acompaña al otro a profundizar en sus propias narrativas, creencias y significados (MPA), por lo que no hay una pretensión de brindar respuestas, sino de ser “compañeros/as” dialógicos.

En ese orden de ideas, el lenguaje apreciativo está acompañado de la curiosidad como postura filosófica en la investigación-intervención, pues puede permitir ingresar a lo íntimo y cotidiano, reconociendo los recursos individuales, familiares y comunitarios, así como “lo que ha funcionado” en un sistema familiar para resolver, comprender o afrontar el cambio y la crisis. Así, desde el enfoque de investigación-intervención, una pregunta “puede llevar al otro a releer su vida en clave de curiosidad, a ver como nuevo algo que resulta cotidiano, reconociendo recursos presentes o que en otros momentos de su

historia familiar han desplegado” (AOSL participante).

A modo de cierre y evaluación del círculo

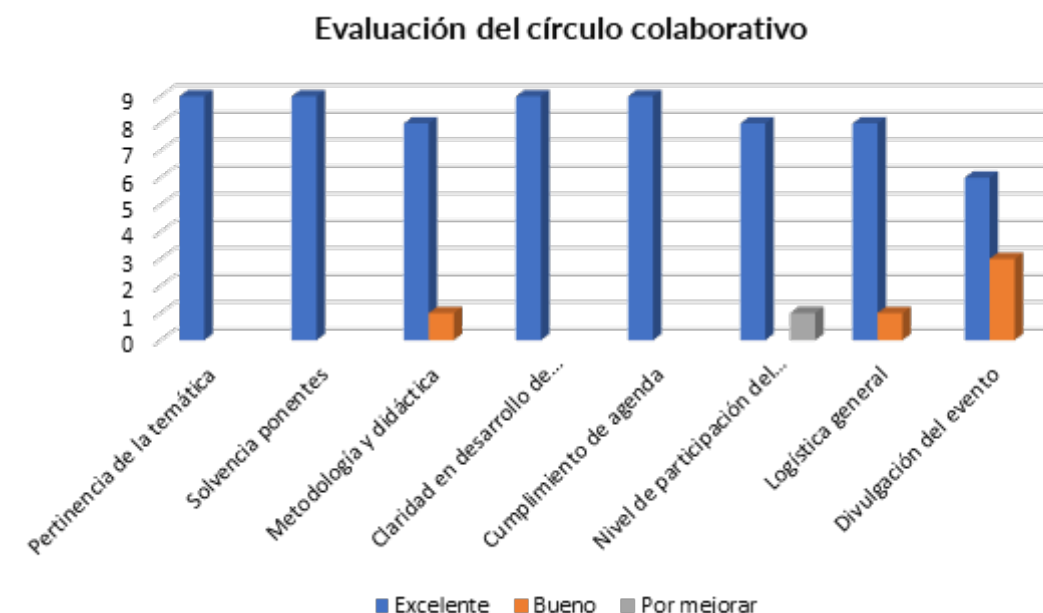
Considerando las reflexiones gestadas en el 4.º Círculo colaborativo: *Del dicho al hecho: Lenguaje apreciativo en acción*, se puede concluir que el lenguaje apreciativo permite trascender las “narrativas saturadas” y visibilizar las “narrativas alternas”, a partir de la curiosidad y la circularidad en la indagación, descentrando las comprensiones predominantes sobre la vida y las relaciones. La curiosidad suscitada en la investigación-intervención no es solo para quien investiga, sino para que los individuos y las familias se habiliten como “curiosos” de sí mismos/as (MPA), se cuestionen y movilicen cambios. En otras palabras, se busca “develar”, “quitar el velo” sobre una situación o relación. Por esta razón, el lenguaje apreciativo se coconstruye; no surge en la individualidad ni bajo la pretensión de saber; por el contrario, desde una postura de “no saber” y de forma relacional y colectiva se genera la apreciación.

Para hacer una aplicación adecuada del lenguaje apreciativo, es necesario resistir y cuestionar usos como “todo es bueno y maravilloso” o el enfoque exclusivo “en lo positivo”, miradas que tienden a la idealización. Por el contrario, “no se trata de negar lo negativo”, sino de “reconocer y resignificar” lo que se está viviendo y a lo que se le otorgan miradas deficitarias (AOSL). Visto así, este lenguaje es auténtico, honesto y permite cuestionar la opresión, la desigualdad, la injusticia, “sin llegar al odio”; es crítico y transformador, puesto que sus manifestaciones no son halagos o formas de “quedar bien”, sino expresiones genuinas de comprender la vida y, en el diálogo colaborativo, de tejer nuevos significados.

En este orden de ideas, el lenguaje apreciativo es colaborativo, en la medida en que genera vínculos al establecer comodidad, confianza y tranquilidad, evocar memorias y cuidados, y erosionar el individualismo predominante en la sociedad. En su prospectiva, implica pensar en las aspiraciones de cambio de las investigaciones e intervenciones. No puede ser polarizante (Varona, 2023); requiere ver los matices, los intersticios, las posibilidades y significados emergentes.

Al finalizar el círculo, las y los participantes llevaron a cabo una evaluación y retroalimentación del encuentro. Los aspectos evaluados fueron (Figura 3. Evaluación del círculo colaborativo): 1. Pertinencia de la temática (Excelente 100 %); 2. Solvencia de ponente/s a cargo del evento (Excelente 100 %); 3. Metodología y didáctica utilizada (Excelente 89 %, Bueno 11 %); 4. Claridad en el desarrollo de los conceptos y temáticas (Excelente 100 %); 5. Cumplimiento de la agenda prevista (Excelente 100 %); 6. Nivel de participación del grupo asistente (Excelente 89 %, Por mejorar 11 %); 7. Logística general del evento (Excelente 89 %, Bueno 11 %); y 8. Divulgación del evento (Excelente 77 %, Bueno 33 %).

Figura 3
Evaluación del círculo colaborativo.



Fuente: elaboración propia

La anterior evaluación permite apreciar una alta valoración del encuentro dialógico por parte de las participantes, reafirmando la pertinencia de estas experiencias pedagógicas encarnadas desde una perspectiva relacional, apreciativa y coconstruida. Especialmente, se destacaron la claridad conceptual, la metodología empleada y la solvencia en la dinamización del círculo colaborativo, aspectos que favorecieron la exploración del lenguaje apreciativo y habilitaron reflexiones críticas sobre su aplicación en las intervenciones e investigaciones. Respecto a los aspectos por mejorar, se encuentra la necesidad de seguir fortaleciendo la divulgación de estos espacios con el fin de que tengan un mayor alcance dentro del Instituto de Estudios en Familia y la comunidad interesada. En conjunto, se observa el interés por ampliar y dar continuidad a estos escenarios conversacionales para cualificar desde una mirada ética las bases conceptuales, filosóficas y metodológicas del enfoque apreciativo.

REFERENCIAS

- Beiras, A., Cantera Espinosa, L. M., & Casasanta García, A. L. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 54-65. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1012>
- Gómez, M. (2014). La esperanza canta [Canción]. En Este instante. https://www.youtube.com/watch?v=iUMk2LG_M6M
- UNETampico. (14 feb, 2020). Laura Isanta | Conferencia: Apreciatividad "El arte de apreciar lo valioso" [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=KR8naja4cgl>
- Shinoda Bolen, J. (2004). *El millonésimo círculo*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Varona, F. (2023). *El lenguaje apreciativo del paradigma apreciativo*. San José State University. DOI:10.13140/RG.2.2.28682.24004.

SECCIÓN

FAMILIA, MEMORIA Y VÍNCULOS

PARENTESCOS ERÓTICOS: UNA AUTOBIOGRAFÍA FAMILIAR

REROTIC KINSHIPS: A FAMILY AUTOBIOGRAPHY

Dr. FRANCISCO RAMALLO (UNMDP-CONICET)

RESUMEN

Este artículo de reflexión explora el entrelazamiento entre la intimidad y lo público, al recolectar historias de los antepasados de mi abuelo paterno. Empleando la imaginación y la acción epistémica de la performatividad en la investigación narrativa, el texto desafía y desmantela la nostalgia por la soberanía del sujeto y la linealidad de las lecturas homo-heteronormativas que han servido para enraizar una genealogía humanista. La figura de una tatarabuela madre soltera a principios del siglo XX y los silencios fundacionales sobre el sexo en mi historia familiar se revelan como parte de un tiempo aún no asimilado y de temporalidades que requieren nuevas formas de pensamiento. En este proceso, la noción de parentescos eróticos actúa como un ambiente heurístico que permite construir a los antepasados no como eslabones de una cadena evolutiva, sino como preludios que desgeneran y sabotean el esquema tradicional de una historia familiar común. Se propone

ABSTRACT

This reflective article explores the intertwining of intimacy and the public sphere by collecting stories of my paternal grandfather's ancestors. Employing the imagination and epistemic action of performativity in narrative research, the text challenges and dismantles the nostalgia for subject sovereignty and the linearity of homo-heteronormative readings that have served to root a humanist genealogy. The figure of a great-great-grandmother who was a single mother in the early 20th century and the foundational silences about sex in my family history are revealed as part of an unassimilated time and of temporalities requiring new forms of thought. In this process, the notion of erotic kinships acts as a heuristic environment that allows ancestors to be constructed not as links in an evolutionary chain, but as preludes that "degenerate" and disrupt the traditional scheme of a common family history. A non-linear and decolonial perspective is proposed,

una mirada no lineal y decolonial que descompone elementos de la propia historia que enriquecen la comprensión situada y sensible de las memorias familiares, conectándolas con dimensiones sociales y políticas.

one that deconstructs elements of one's own history to enrich a situated and sensitive understanding of family memories, connecting them with social and political dimensions.

El lenguaje apreciativo se reconoce como generativo, crítico y colaborativo, en la medida en que posibilita vínculos comprometidos y auténticos, desde los cuales se erosiona el individualismo predominante en la sociedad. Desde una perspectiva de futuro, este lenguaje implica pensar en las aspiraciones de cambio de las investigaciones e intervenciones, así como poner en práctica la curiosidad, el "no saber" y el asombro para ver los matices, los intersticios y los significados emergentes, más allá de usos "idealizadores" o "condescendientes".

Palabras clave: Autobiografía; Familia; Investigación narrativa; Performatividad; Teoría Queer.

Keywords: Autobiography; Family; Narrative Research; Performativity; Queer Theory

Introducción

José Ángel Ramallo (mi abuelo paterno) sentía aversión por los mosquitos, a pesar de que su madre creyó que sobrevivió a su mellizo por la picadura de un cínife. La alianza de las especies que entretejió la narrativa de salvación del niño coincidió en su bautismo, con el primer nombre de su padre -José Feliciano- y el segundo por su madre -María Ángela Peralta-. El 6 de abril de 1926 inició un clan de nueve hermanos que no se alejó de la despedida del Abel que narraba su biblia familiar. Quizás ese pinchazo simbolizó el mandato de supervivencia que mantuvo vivo su cuerpo hasta el 12 de enero de 2020, cuando se tornó cenizas el Caín del paradisiaco relato. Mi tío Carlos, el hermano de mi papá, también sobrevivió a un mellizo que, según un médico italiano, lo asimiló durante su desarrollo fetal. El “ha mangiato un fratello” explicó que el Caín tuviese un ojo marrón y otro verde. Narrativas de supervivencia, competencia y virilidad educan en la genealogía de la desposesión del mundo emocional del varón que Kindlon y Thompson (2000) caracterizaron con la metáfora de la educación de Caín.

A mi abuelo le continuaron Julio Herman, Jonás Edmundo, Teresa del Valle, Juan Heraldo, Jordán Eusebio, Jesús Humberto, el lobizón (Roberto) Justo Nilo y Sara del Carmen. Todos los hermanos varones recibieron nombres iniciados por la letra J y el séptimo hijo fue ahijado del presidente Agustín Pedro Justo. La tradición del padrino del presidente de la Nación al momento del nacimiento del séptimo hijo varón o la séptima hija mujer de una prole del mismo sexo se asocia a la inmigración rusa en Argentina, en la creencia de que el séptimo hijo varón es un hombre lobo y la séptima hija es una mujer bruja –por lo que se daba una protección

mágica contra estos males y evitaba que los niños fueran abandonados-. Posteriormente, esta tradición se convirtió en Ley 20.843 de padrino presidencial, que le otorga al ahijado una beca asistencial para contribuir con su educación y alimentación. Celebrando la patria, esparcieron el apellido a treinta y nueve descendientes en la siguiente generación (los primos de mi papá).

Estas historias llegaron a mí en los momentos de conversación que me condujeron a escribir este texto, las sobremesas. Finalizado el ritual de la alimentación, mis preguntas infantiles sobre la memoria de mi familia nutrieron, quizás, las primeras historias que me narré. En conversación con familiares, devienen de la escucha de esta primera investigación y de abrazar el constante flujo desde el cual desgenere su narrativa en el acaecer erótico que me atraviesa al acercar investigación y placer. En la imposibilidad de amarrarme a una estática noción de desgeneración familiar recupero mis valoraciones sobre la descomposición del realismo epistémico en la educación, la desintelectualización de las experiencias educativas y performativización del conocimiento (Ramallo, 2020; 2021) y transito tres momentos que, en conversación con Donna Haraway (2019) y su propuesta de desenraizar la genealogía familiar humanista, procuran generar parientes y no sólo bebés.

Entre desechos y compost, este texto se enuncia desde el privilegio narrativo de quien es capaz de contar una historia y quien tiene la habilidad de escucharla (Adams en Tullis, 2018; pág. 171). La posición cómoda en relación con la vulnerabilidad personal y profesional que podría desgenerar esta escritura autobiográfica se confunde o refunda con el resaltar de las “utopías queer” (Muñoz, 2019) y la “respons-

habilidad” (Haraway, 2019) de a quién podríamos herir contando estas historias. En efecto, la intención de narrar una historia de la familia de mi abuelo paterno promueve la desgeneración familiar como una infecciosa interdependencia en la que las especies nos transmitimos flujos mutuamente todo el rato y las relaciones de parentesco pueden formarse en cualquier momento de la vida (Haraway, 2019; pág. 177). Generar parientes es una “respons-habilidad” que puede encender tiempos y lugares corrientes, significados y materiales de la simpoiesis que hace que progenitores y otro tipo de parientes puedan agregarse o inventarse en momentos de transición que promulgan compromisos y obligaciones de diversos tipos de por vida. Rastrear historias y figuras para una descomposición de las especies desenraiza las ataduras del antropoceno y el capitaloceno, diría Donna Haraway (2019), y desnaturaliza una constelación de marcas aún no digeribles ni pensables en nuestra temporalidad, diría José Esteban Muñoz (2019).

Figura 1.

Tip Entre-tiempos III, collage de técnica mixta del autor (2020). Mis bisabuelos paternos, José Feliciano Ramallo (1900-1958) y María Ángela Peralta (1903-1978)



Fuente: elaboración propia

Esta es una tarea contradictoria, confundida y fundida con la narrativa del tiempo que caracterizó al relato de la Historia -con mayúscula- (Ramallo, 2017). Las contralecturas de las historias locales, de la diferencia (colonial) y de las maneras en las que se piensa el registro del tiempo descomponen la linealidad universal, más aún cuando su horizonte de temporalidad performa su propio saber real. La obra de José Esteban Muñoz (2019) es particularmente relevante por su potencialidad para reimaginar los signos tóxicos de la normalidad a partir de una práctica de recuperación performática de los rastros de utopías concretas no realizadas, que pueden usarse para narrar un futuro no normativo y aún no pensable. Estos rastros almacenan un pasado que aún no es posible o legible, que hace saltar el continuum de la historia en una futuridad desidentificada. Narrar es afectarse y nombrarnos por encima de las heridas de la objetivación de la normalidad y de la anacrónica, colonial y universal realidad. El tiempo no existe como un bloque cerrado, sino que, por el contrario, nos interpela

como una constelación de huellas concretas, que ofrecen un trascender del aquí y el ahora para habitar un entonces y un allí con las marcas de situados futuros escondidos (Muñoz, 2019; pág. 182).

La inestabilidad o ambigüedad de un lugar o un momento en el que pueden situarse el pasado, el presente y el futuro actúa como una desorganización de la temporalidad lineal. El desorden del tiempo exacto del realismo que amarra lo actual como espacio y como tiempo registra la presencia del futuro en las huellas pretéritas. Muñoz (2019) planteó al respecto que lo queer aún no ha llegado, dado que es una idealidad o un horizonte de potencialidad: ¿no somos queer y nunca seremos queer! El trabajo con la investigación narrativa y su performática hermandad con las artes posibilita almacenar los rastros de utopías concretas no realizadas, que pueden usarse para imaginar un futuro aún no pensable.

Desgeneración familiar

Darwin inscribía la vida dentro de cada punto y no entre las líneas; nosotros solemos hacer lo mismo cuando dibujamos diagramas genealógicos de parentesco y descendencia. Las líneas de los diagramas genealógicos de parentesco están unidas y conectadas, pero no son líneas de vida. Es por ello que Tim Ingold (2015, p. 18) procura revertir este proceso y comenzar a imaginar la vida no como una dispersión de puntos, sino como una multitud de tejidos de incontables hilos confeccionados por seres (tanto humanos como no humanos) que, enredados todo el tiempo, alterarían nuestra idea de evolución. Estudiando cómo la línea se volvió recta en la sociedad occidental, Ingold (2015; 2018) analizó la representación de los árboles genealógicos y advirtió que la línea recta ha pasado a ser un símbolo virtual de la modernidad y de la condición moral, algo así como un indicador del triunfo de lo racional en oposición a lo sensorial (intelecto versus intuición o cultura versus naturaleza, como algunas de sus rectitudes). Hilos enredados de manera caótica se oponen, entonces, a la certeza, la autoridad y el sentido de la dirección única. Los hilos de los que uno tira dejan hebras sueltas de las que, a su debido tiempo, se puede tirar para anudarlas con otras hebras. La línea, como la vida, no tiene fin y lo que importa no es el destino final sino lo que ocurre a lo largo de su camino (Ingold, 2015; pág. 233).

Las prácticas genealógicas, metáforas hídricas y arbóreas, desmontan categóricamente la propia nobleza ancestral. Una presentación arbórea es inadecuada, dado que posibles relaciones de parentesco no podrían ser representadas. En Occidente, leer las líneas de arriba hacia abajo es una herencia de la filiación romana; sin embargo, los árboles

crecen hacia arriba. No obstante, el impulso hacia arriba del árbol en busca del cielo transmite un ideal de perfección moral y espiritual, un crecimiento ascendente con el flujo descendente. Se trata de un árbol cuyas raíces se sitúan en los cielos, aunque nunca se llegaron a resolver por completo las contradicciones entre crecimiento ascendente y flujo descendente (Ingold, 2015; pág. 153).

El árbol genealógico combinaba una declaración de ancestralidad con una expresión de ambición, que se convirtió en un símbolo del progreso. Es una enunciación nostálgica que avanza hacia el pasado en cada brote, cuyo flujo de la sangre asegura la continuación de su pureza. Antepasados arriba y descendientes abajo, el parentesco no puede definirse como un lazo de sangre sino más bien de consanguinidad. La sangre es la materia que corre por las venas y se usa para pensar el flujo que va de los progenitores a sus vástagos; en cambio, la consanguinidad es una abstracción: no es un hilo ni un trazo; es un conector (Ingold, 2015; pág. 158). Se trata de una red de relaciones en una totalidad simultáneamente en el presente, purgada de los elegantes trazados y ornamentos del linaje. El linaje es la práctica de diagramar un árbol, mientras que la genealogía es realizada por un etnógrafo como parte de un trabajo de campo. El método genealógico se enraíza en la cultura europea, en conexiones que están sustentadas sobre una realidad biogenética o que, si existen sólo como construcción social o cultural, están separadas de su fundamento físico.

En la evolución de las formas orgánicas, cada generación toma de sus predecesores los logros acumulados para desgenerarlos. La vida de cada ser es el gradual crecimiento o superación sobre sus ancestros en el mismo proceso de convertirse en descendiente. También

dice Ingold (2015, pág. 161) que hay que agradecerle a Darwin que la imagen de una escala única fuera reemplazada por la de un árbol ramificado. La idea de modificación de los organismos a lo largo de sus líneas de descendencia supone reconocer que cada uno de los organismos de una línea existe únicamente para ser él mismo y para completar un proyecto que se agota en los límites de su propia existencia. Recombinar y reensamblar como un deambular es un movimiento de autorrenovación o transformación, que para Ingold (2015, pág. 164) no es un transporte de seres ya constituidos de una localización a otra. Todo organismo es un remolino dentro de un flujo.

Los organismos no existen tanto como acontecen. Aunque la ciencia legitima el triunfo del modelo genealógico, las líneas de flujo y crecimiento del linaje han sido expulsadas por el conector de punto a punto. Todo ser se representa no como entidad cerrada en sí misma sino como un camino que se desarrolla a lo largo de la línea de su propio movimiento. El resultado es una trenza de líneas que se extiende continuamente mientras la vida sigue. Comprender las historias de una vida con un final abierto, como un flujo transgeneracional en que la gente y sus conocimientos experimentan una de-formación continua, es un modo de describir la ascendencia y la descendencia que refleja la interrelación entre vidas pasadas, presentes y futuras, y no una trama de conexiones entre individuos únicos y cerrados sobre sí mismos. En esta forma del tiempo, el pasado no se apaga como una sucesión de puntos que se deja cada vez más atrás. Está con nosotros porque nuestras propias líneas siguen su camino volviendo a trazar las líneas de vidas pasadas.

En las filosofías africanas, el tiempo presenta una dimensión del presente que se guía por el pasado, dado que en el pasado se buscan alternativas para el presente. Ello no significa determinarlo de forma lineal como lo hace la tradición occidental moderna, sino que, por el contrario, se presenta una perspectiva del tiempo que valora una relación fundamental con la memoria y la ancestralidad. Según Flor do Nascimento (2012, pág. 66), la ancestralidad no solo se refiere a una relación establecida con los ancestros; es también y principalmente una lógica de continuidad que da sentido al pasado, que da forma a la memoria y permite proyectar futuros. Somos herederos de varios antepasados y, en este sentido, la ancestralidad es una experiencia relacional con la memoria. La ascendencia es el resultado del ahora que resignifica el tiempo de ayer. La ancestralidad lleva el misterio de la vida valorando a quienes son testigos de la historia y experiencias de la vida en este mundo. Para Flor do Nascimento (2012), la ancestralidad es una forma cultural que en los territorios de la diáspora africana se ha convertido en un elemento esencial de diálogo con esta experiencia.

Como texto evocativo para el autoconocimiento y para la intención de que el mismo proceso de escritura permita crear conocimientos, la narración en capas actúa como un “ir y venir entre lo ya vivido y el modo en el que podemos darle sentido” (Bénard Calva, 2019; pág. 13). La manera en que uno se descubre a sí mismo inserto en un ambiente es el rasgo distintivo central a partir del cual lo individual en la investigación logra comprender el contexto espacio-temporal en el que se vive la íntima experiencia, en las dimensiones cultural, social y política que articulan una autobiografía. Reconocer las innumerables maneras en

que la experiencia personal influye en el proceso de investigación contribuye a dar sentido a uno mismo y a otros, y a resistir a la normalidad mediante investigaciones eróticas y arraigadas en la experiencia personal.

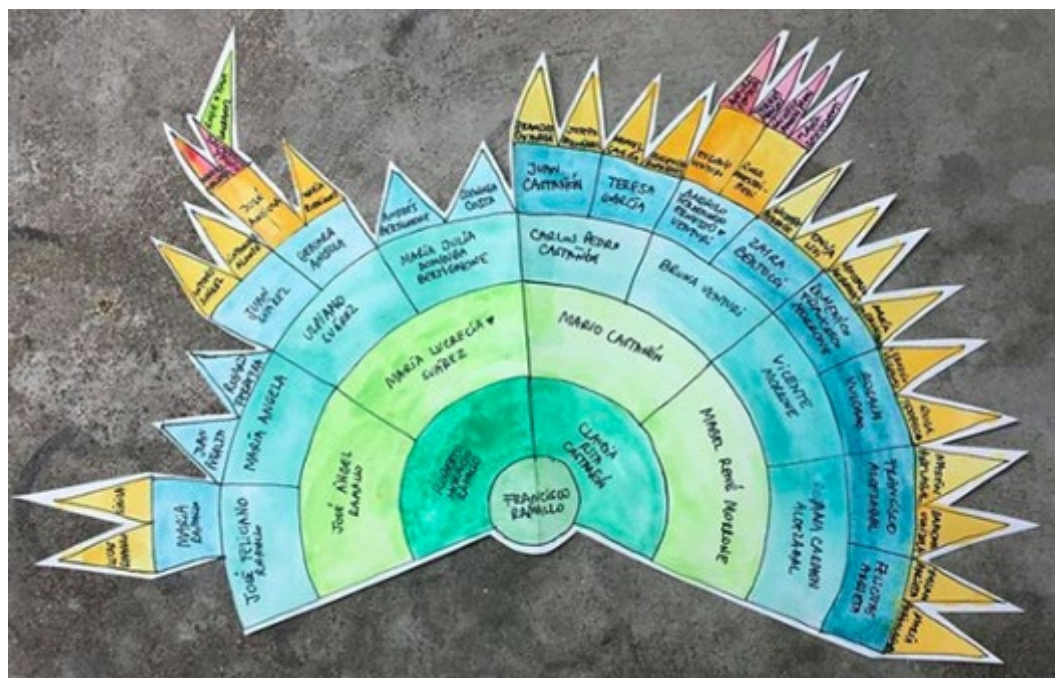
En este reconocimiento autobiográfico rememoro que, cuando defendí mi tesis de doctorado (Ramallo, 2017), una de las profesoras integrantes del jurado me preguntó sobre el origen de la investigación sobre los bachilleratos en la Argentina de la primera mitad del siglo XX. Al iniciar mi respuesta, me interrumpió para llevarme a pensar aún más atrás. Recordé mis cuadernos y dibujos de árboles genealógicos. Desde entonces, la recuperación de estas experiencias colaboró en acercar cada vez más mi investigación a mi vida. En la sistematización de esta búsqueda, la publicación de la biografía de mi bisabuela materna, *Historia de una mujer buena* (Ramallo, 2007), fue un punto de inflexión que me permitió ampliar los archivos de la conversación familiar extendida, en una sucesión de narrativas que nunca vieron la calle, aunque comenzaron a tejer mutuamente mis escritos y mi vida.

En la síntesis que aquí entramo me retrotraigo, entonces, a 1998. Inaugurando mi primera computadora, tracé el primer árbol, como una forma de ordenar las historias que escuchaba y, a partir de allí, estas historias fueron constantes materiales de conversación con mis abuelos. Los datos recolectados, como direcciones de las casas, nombres de padrinos, estudios y trabajos, los registraba por fuera de los diseños de árboles genealógicos que tanto me entusiasmaban. En una cristalización de datos con documentos escritos como partidas de nacimiento, cartas personales, censos y registros oficiales, se entremezclan conversaciones, entrevistas

e historias orales con mi propia biografía y la espontaneidad de una autoetnografía vital. Las historias de mis familias me llevaron a formarme como profesor en historia. Mi papá había elegido antes estos estudios y mi abuela (su mamá) había ejercido esta profesión. Esta autoetnografía nunca fue una investigación genealógica objetiva, dado que me interesó rescatar mis experiencias de recolección de lo que una familia guarda en su memoria como fechas, hechos, momentos, herencias, lazos, reparticiones o afectos. También los huecos de la memoria, los olvidos y lo que no se sabe sobre algunos familiares (alejados y que no se ven) me entusiasmaron y me llevaron a reconocer a mis dieciocho –o más bien diecisiete– tatarabuelos. Una multiplicación de descendencias que, si retrocediera diez generaciones, sería de quinientos doce ancestros.

Figura 2.

Representación de mi árbol genealógico, diseño del autor (2020)



Fuente: elaboración propia

Como instrumento de investigación, el árbol genealógico consiste en una representación gráfica de las raíces familiares, especificando los lazos biológicos y legales que relacionan a los diferentes miembros de la familia. Raíces y árboles cruzan de manera ineludible la oralidad y la escritura en el dibujo de un proyecto parental, como análisis de las trayectorias sociales y las representaciones dramáticas de un grupo. Esta exploración de diferentes generaciones, mediante una comparación diacrónica y sincrónica, otorga protagonismo a los sujetos a la hora de hablar y escribir sobre el pasado. Reconozco ese protagonismo como un problema para advertir las vastas formas reproductivas en las que humanos y no humanos estamos involucrados. Narrar estas historias favoreció mi producción y las apropiaciones de los saberes del pasado, experiencias de formación que narraron esquemas que, si bien están centrados en individuos, superan al sujeto singular por la sociabilidad. Al relacionar

la experiencia vivida y los horizontes de futuros, la escritura personal no es fácil y provoca un cuestionamiento existencial. Romper con las seguridades y convenciones de la propia existencia es el carácter inacabado de la autobiografía, el autoconocimiento, la sensibilización y la resolución de conflictos legados en el cuerpo.

Parentescos eróticos

Un olvido fundador del sujeto desgenera esta historia de la familia de mi abuelo paterno. El primer recuerdo que le pedí ver a mi abuela fue la invitación de su casamiento y me sorprendió que traía tachado el nombre de su suegro "José Feliciano Ramallo". Ese borrón sobre el papel lo hicieron cuando falleció el 4 de mayo de 1958, unos días antes de ser invitado a su boda. Otro tachón venía desde su nacimiento: el nombre de su padre -del que nunca se habló- y de su hermana Sara, quien de muy joven se

marchó de su casa. También es poco nítido el recuerdo de su abuela María, madre soltera y muerta asfixiada por una estufa de carbón. Mi abuelo nunca habló con su padre sobre sus ancestros y los Ramallo provenían de un secreto fundacional.

En el este cordobés una línea sanguínea directa se inicia con Lucas Ramallo (nacido en el año 1859 en Villa Concepción del Tío), posteriormente casado con Sirila y padre de María. Vivían en una zona rural, en una posada de barro, en el catre donde nació José Feliciano Ramallo -hijo natural de María anotado el 10 de junio de 1900-. Ese silencio solo compuso confusas y enigmáticas historias. Se hablaba de un cura de descendencia alemana como su progenitor y del "segundo hogar" de uno de los Ludeña - una reconocida familia en la política y el poder local-. Cuando José Feliciano aún era bebé ocurrió una tragedia en la cual su madre María perdió la vida por causa de una intoxicación por monóxido de carbono a raíz de la explosión de una estufa de carbón. José Feliciano, al igual que su hermana Sara (quien, adolescente, se fue a vivir a Buenos Aires y no se comunicó más), fue criado por sus abuelos Lucas y Sirila Ramallo. Esa injusticia del destino que acompañó el relato de José Feliciano y la muerte de su madre frecuentemente aseveró la culpabilidad del superviviente. Como un fantasma mal cerrado de un ancestro sería alguien que saldría de la tumba, sumando a un suceso que avergüenza una muerte difícil de aceptar. Se trata de olvidar algo o alguien que había caído en desgracia o había desgraciado a la familia, en la cual no se hablaba del tema. En silencio y en secreto, este fantasma se manifiesta por palabras ocultas, por un no dicho de lagunas dejadas. José Feliciano no habló de sus padres y no habló de su campo natal. El secreto no dicho hace mancha de aceite y contiene

zonas de sombras cada vez más grandes. Una madre soltera y muerta en esa época era una deshonra y una vergüenza y sus hijos, al igual que ella, recibían el desprecio y repudio de la moral. La madre soltera no fue sólo María. Una consulta sobre los documentos eclesiásticos de la Villa Concepción del Tío advirtió en las actas bautismales trece hijos nacidos sin padre entre los Peralta -la familia materna de mi abuelo-. Quizás por este origen bastardo, mi abuelo José Ángel Ramallo (1926-2019) tampoco hablaba ni conocía demasiado de su familia.

En 2005, Amelia Torres -una prima hermana de mi papá- y su familia habían venido de visita a Mar del Plata y los Ramallo se volvieron tema de conversación en aquel verano. Unas semanas más tarde me encontraba en la catedral de Villa Concepción del Tío narrándome historias. Una de ellas y quizás la más romántica es la materializada con el sable militar que donó mi abuelo y se encuentra en el propio altar. Aquel viaje fue para mí conocer a mi abuelo en otros tiempos y en otros territorios: fue recorrer bajo la brújula de sus primeros años una parte de él, en la cual existían trazos que dejaban algunos silencios atrás. De hecho, cuando volví de aquella aventura adolescente, continuamos conversando durante años sobre mis dos días en su pueblo natal. A partir de esa visita, mi abuelo comenzó a conversar. Tenía catorce años y me desesperaba no conocer nada acerca de la familia de mi abuelo Ramallo. De hecho, así, por su apellido, lo llamábamos. Forma poco cariñosa, quizás era un pedido que él mismo hacía para revitalizar a sus antepasados. Fue una sorpresa para mí cuando descubrí en sus cartas de noviazgo que mi abuela le decía mi ángel -prefería en ese entonces el segundo al primero de los nombres de mi abuelo-. También amor mío o príncipe. No diría que mi abuela no

fuese cariñosa ni que mi familia no fuese afectiva, pero jamás la escuché llamarlo de otra manera que no fuera Ramallo.

El 17 de febrero de 2005 viajé a Villa Concepción del Tío. El único dato que me orientaba en aquel entonces era que mi abuelo era cordobés y solo al llegar allí supe que la ruta más cercana a San Francisco era ir a Santa Fe y no a Córdoba entre las opciones de buses de la vieja terminal de Mar del Plata. La llegada al pueblo natal de mi abuelo hubiese sido casi imposible para mí si no hubiera sido por la protectora compañía de su hermana Teresa. El amanecer coincidió con el inicio del paseo y, si bien los dos rollos de la cámara fotográfica que había llevado se acabaron al mediodía, aún existen imágenes que en mi memoria no son menos difusas. En San Francisco había visitado a Juan y en la Villa también conocí a la hermana menor de mi abuelo, Sara –quien nos recibió en su casa-. La visita incluyó ir a la casa de Blanca Rubio –viuda de su hermano Jonás-, de Estela –hija de su hermano Julio- y de una serie de primos hermanos de mi papá.

En algunas esquinas los vecinos se juntaban a camorrearse y ante mi desconocido rostro no faltaban las preguntas. Cuando corrió la noticia de quién yo era nieto, me evitaba la presentación y recibí respetos de varios ancianos. Estar allí me hizo conocer una parte de mi abuelo, volver a su silencio y ver en él al compañero de su madre que postergó ilusiones para ayudarla. Conocí relatos de su laboriosa infancia, el trabajo de la tierra y la búsqueda de subsistencia familiar, la panadería y el campo, las espigas y las pasturas. Caminé por las calles de su infancia en un pueblo que, como la mayoría de los pueblos del interior, se organiza en torno a una plaza central, rodeada por una iglesia,

una escuela, edificios públicos, un viejo almacén y unas pocas cuadras de casas. Al recorrer sus calles, que reflejaban el paso de los años y un leve esplendor, observé sus centenarias construcciones, que en su mayoría son hoy reliquias históricas. La nostalgia del pueblo convertía al lugar en una especie de paraíso pasado. Sus habitantes recuerdan que un siglo atrás la villa era mayor y en ella vivían una serie de familias que hoy dejaron aquellas calles de tierra buscando otras oportunidades. Pese a las marcas de progreso y la modernidad de la luz eléctrica y el gas natural en la mayoría de las casas del poblado, la Villa contempla tanto a los que se quedaron como a los que se fueron. Mi abuelo era de los que se habían ido. En 1948 ingresó al servicio militar y desde entonces vivió en otras localidades. Aunque pasaba la mayor parte del tiempo solo y en silencio y fue el primero de su familia en dejar la casa, no abandonó jamás esas partes de sí. Como parte de esas confesiones genealógicas, hubo una historia que potenció su sentido heroico: el mencionado sable que mi abuelo donó a la Inmaculada Concepción. En 1959, cuando mi abuela estaba embarazada de mi tía, mi abuelo se cayó de un caballo y aquel sable protegió su caída. Al sobrevivir, ofrendó el sable a la Virgen patrona de su pueblo y hoy es una pieza histórica. Desde 1959 hay una vitrina con la espada y una tarjeta con el nombre de mi abuelo, en el lado derecho de la imponente iglesia.

Las visitas a parientes me llenaban de fotografías y de historias. Muchas volvieron como regalos y sólo algunas pude fotocopiar. Dibujaba árboles y anotaba todo lo que podía registrar; también fuimos al registro civil y al cementerio. Anabel y Florencia, mis primas segundas, me acompañaron a comprar un libro que Carlos Alberto Ferreyra (2003) compiló sobre la historia de la localidad. En el

relato de aquel paisaje criollo tierra de frontera entre indios e inmigrantes, en la primera lectura del libro descubrí que Lucas Ramallo –posiblemente familiar no sólo por su apellido sino por la repetición de nombre en el abuelo de mi bisabuelo- ofició como representante del sacerdote por su memorabilidad. Allí se recoge un documento en el cual el 20 de diciembre de 1814 Lucas Ramallo responde a un oficio del gobernador en el que informa el estado de la capilla del fuerte. Como su protector, Ramallo estaba autorizado a bautizar en el Tío –zona conocida así por una voz indígena que significaría “tierras de bañados” o pantanos (Li Tiú, ri Tiýú)- y a “oficiar a los cadáveres que pudieran producirse”. No se designaba a cualquiera para esta misión que luego era completada, de ser posible, por un sacerdote, que ponía óleo y crisma a los bautizados. Lucas Ramallo, entonces juez pedáneo, fue un representante del asentamiento de la población blanca que trazó la fundación, el traslado de habitantes y la destrucción del mundo indígena que justificaron con los nombres zona prohibida o tierra de nadie. En el desmonte que amplía los sembradíos del río Xanaes, se ubicó a la cultura comechingona y los posteriores saravirones como algo más que una zona de relación con la Villa que contenía al indio para mantener y aparecer el control social. Realizada la fundación de la ciudad de Córdoba en 1573, se comenzó con la colonización de los territorios, con el reparto de estancias o simples parcelas para realizar trabajos. Con el fin de proteger a los colonos, amenazados por los malones de los indios en la “región del Tío”, el gobernador don Matías de Anglés fundó en 1727 el fuerte “San Matías del Tío” cerca de Ansenuza, que posteriormente fue destruido. A partir de allí, se fueron construyendo varios fortines, pero estos corrían la misma suerte que el primero, hasta que, en 1817, por pedido de las

autoridades provinciales, se solicitó al coronel José Nazario Sosa que fundara Villa Concepción del Norte. Pero tampoco este asentamiento fue definitivo. Copiosas y prolongadas lluvias provocaron la crecida del Xanaes (Río Segundo) que arrasó en 1851 el asentamiento poblacional y produjo el éxodo de los habitantes hacia un lugar más seguro que es el que tiene en la actualidad. Manteniendo el mismo trazado que tenía el anterior, el pueblo se instaló en los terrenos en donde aún hoy se conserva. Esto sucedió el 1 de mayo de 1851 y para la construcción se contó con la ayuda del coronel Camilo Isleño.

Durante un tiempo me sentí atraído por vincular la historia de los Ramallo con aquellos registros de la heráldica ibérica, aunque la conexión de las raíces fuera improbable por la profundidad heurística a la que me debía obligar. En Sevilla, en 2012, me sentí tentado a visitar los fondos de los orígenes de la familia del Archivo General de Indias. Me atrapó el expediente de solicitud de embarque de José María Ramallo y Rois, natural y vecino de La Coruña, hijo de Francisco Ramallo y María Rois, para viajar a La Habana y ayudar a su tío José Ramallo, establecido allí en una casa de comercio. La fecha de esta historia nos remonta al 19 de mayo de 1804 y no dejó de ser un itinerario en el cual reflejar un presunto origen familiar.

El tocayo apellido que me acercó a Alberto también potenció ese paisaje colonial emblanquecido. Durante la primera fundación de Buenos Aires, Ulrico Schmidl o Schmidel, que acompañó a Pedro de Mendoza, escribió una crónica, en la que el soldado y viajero alemán describe que Juan Ramallo lo acompañó por el “Paraíso de las selvas del Paraguay y el Chaco”. En Derrotero y viaje a España y las Indias describió en el capítulo cincuenta y dos sus conversaciones con el jefe del

poblado de San Vicente en Brasil con Juan Ramallo y también menciona en el mismo libro a un francés traficante de esclavos de nombre Jean Ramaille, conocido por los portugueses como Ramalho y por los españoles como Ramallo. Me pregunto: en esos tiempos, ¿cuántos Ramallos puede haber habido en el continente y, en particular, en esa zona?

También Luis Calvimonte (1984) en el Esquema Genealógico de la Familia de Antonio Ataide, fundador de origen portugués y uno de los primeros habitantes de Tulumba (Córdoba) nombra a Agustín Ramallo casado en 1733 con Petrona Porcel de Peralta como uno de sus descendientes. En línea descendente siguen Pedro Nolasco Ramallo Porcel de Peralta casado con María Aurelia Celiz, Joseph Patricio Ramallo Celiz casado con María del Rosario Quinteros, Nicolás Ramallo Quinteros casado con Benita Márquez, Francisco del Rosario Ramallo Márquez casado con Carlota Segovia. Su hija Genoveva Ramallo casada con Domingo Dávila y su hijo Pedro Pascual Ramallo casado con Carlota Segovia. Posteriormente Pedro Pascual Ramallo Segovia casado con María Luisa Ratti Bernar, Alberto Pedro Ramallo Ratti casado con Ofelia Olivero Marega y Alberto María Ramallo Olivero casado con Susana Luisa Núñez.

En esta genealogía, Agustín Ramallo es el primero que nace o llega a Argentina. Es posible (confirmado o no) que procediera del Alto Perú, dado que el apellido es bastante común en la actual Bolivia y que Tulumba era una posta sobre el Camino Real entre Buenos Aires y el Alto Perú. De esa zona partían arreos de mulas para las minas del Potosí y el ingreso de los españoles en el territorio era tan importante como el del sur desde Buenos Aires o el del este desde Paraguay. En

línea hacia atrás, en la Europa del siglo XV, se registró en Portugal un Gonzalo Núñez Ramallo o Ramalho que casó con Doña Ana de movieras y probó su nobleza en la Real Audiencia de Oviedo. La vida de este matrimonio expandió el apellido a “hijos de crianza”, costumbre en el campo de tomar como propios hijos extramatrimoniales o de padres fallecidos, así como a Ramallos negros, libertos que tomaban el apellido de la familia que los tenía a cargo originalmente (Calvimonte, 1984).

Regreso a otra historia: en la plaza frente a la iglesia, un día soleado, José Feliciano Ramallo conoce a María Ángela Peralta, una seria y creyente católica – según la recuerda mi papá- de una familia hispana que era más criolla que europea. Mi bisabuela María Ángela Peralta provenía de una numerosa familia de la zona que había participado del éxodo de 1851, cuando un aluvión llegado por el río Xanaes destruyó el pueblo, y que formó parte de las familias fundadoras del poblado. María Ángela era la quinta de los diez hijos de Juan Peralta y Rosario Ferreyra, junto a Juan Aquelino, Teodoro, José Luis, Jesús, Clemencia de Rosario, Candida, Delia, Juana Antonia y Ramona.

De humilde hogar, su padre amasaba cada madrugada el pan y, desde pequeño, mi abuelo lo ayudaba, pues su mamá vivía “encinta” y su día consistía en preparar la comida para una numerosa cantidad de hijos para la Argentina en el este cordobés. Recurrentemente, el hijo mayor continúa el papel de padre y es aquel en quien se apoya la madre, agotada por los nacimientos sucesivos de los niños en el campo. Desde 1937 alquilan la casa que luego consiguieron comprar con la ayuda de mi abuelo y la colaboración de Celio Moyano de Genovese –uno de los amigos y compañeros de la escuela primaria de

José Feliciano-, junto a los aportes de la panadería de Justo Vallejo, donde había trabajado José Feliciano, y del aserradero de Horacio Cornejo.

Flujos en descomposición

Entre la intimidad y su devenir público, narrar mis experiencias de recolección de datos sobre las historias de los antepasados de mi abuelo paterno es una oportunidad para reconocer la noción de parentescos eróticos. Con la imaginación y acción epistémica de la performatividad en la investigación narrativa, desecho la inminente nostalgia por la soberanía del sujeto y la linealidad de su lectura homo-heteronormativa al servicio de desenraizar la genealogía humanista. La figura de una tatarabuela madre soltera en 1900 y los silencios fundacionales que el temor al sexo inspira en mi familia se inscriben en un tiempo aún no digerible y en la enunciación de temporalidades aún no pensables, de modo que esta noción actúa como un ambiente heurístico para la generación de antepasados como preludios que desgeneran y sabotean el esquema evolucionista de una común historia familiar.

El tiempo es la dimensión de la descomposición y el placer es la primera condición de la desgeneración. Esta autoetnografía de las historias de mi familia paterna apela a la subjetivación y a dejar de ser sólo una lineal generación, dado que la investigación narrativa remarca cómo experimentamos y procesamos los eventos de nuestras vidas (Wulf, 2015). La incorporación del prefijo (des)-al igual que descomponer- abraza el deshacer y el desaprendizaje referido a la temporalidad queer, descolonial, poshumana y transespecista de la desgeneración familiar. Al aludir a la descomposición como modos creativos de conocer (Ramallo, 2019),

esta intención recayó sobre lo familiar, como un trazado continuado por los “desgenerados” y entusiastas de profanar la sagrada linealidad.

En el pensamiento occidental, la tradición humanista centró al Hombre – sobre todo representado con mayúscula por su condición masculina, blanca, heterosexual y universal- en su relato. Reconoce Rosi Braidotti (2015) que no todos podemos sostener, con un alto grado de seguridad, que hemos sido siempre humanos, o que hemos sido otra cosa aparte de eso. De hecho, algunos de nosotros continuamos no siendo considerados completamente humanos, si por esta condición entendemos al sujeto cartesiano del cogito, la kantiana comunidad de los seres racionales y el sujeto-ciudadano titular de derechos (Braidotti, 2015; pág. 11).

Cuestionar la fe en los poderes únicos, autorregulados e intrínsecamente morales de la razón humana implica también discutir con un modelo civilizatorio que ha plasmado la idea de Europa como coincidente con los poderes universalizantes de la razón autorreflexiva. Ese sujeto, integrante de la doctrina humanista, equivale a la conciencia, a la racionalidad universal y al comportamiento evolucionista ético autodisciplinante. En contraposición, Rosi Braidotti (2015) invita a superar el exclusivo interés por lo humano en los desafíos intelectuales que implican a todo el planeta, a partir de reconocer una subjetividad posthumana, que es más bien materialista y vitalista, encarnada e integrada, firmemente ubicada en la relacionalidad (Braidotti, 2015).

Descomponer al sujeto implica, entonces, desaprender el humanismo y habitar una relación no dualista de la

interacción entre naturaleza y cultura. En la urgencia del Antropoceno, el momento histórico en que lo humano se ha convertido en una fuerza geológica en condiciones de influir en la vida de todo el planeta, Braidotti (2015) propone el pensamiento nómada, vitalista y materialista como una forma de comprender la vida más allá del individuo -posthumanismo-, la vida más allá de la especie -postantropocentrismo-, la vida más allá de la muerte -lo inhumano- y la vida más allá de la teoría -ciencias posthumanas-. Bichos mortales entrelazados en miradas de configuraciones inacabadas de lugares, tiempos, materias y significados para generar raros parentescos generativos están en interdependencia (Haraway, 2019). Considerar al individuo más allá de la especie supone apostar a hacer saltar el continuum del campo en una futuridad antinormativa y justificar una lectura que restaura el placer vitalista por encima de las heridas de la objetivación, la normalidad y la colonialidad de la anacrónica universal realidad.

El fin del humanismo no es el fin de la humanidad ni del mundo, sino una orientación a la comunidad y no a un sujeto en particular, para desaprender los límites individualistas de la piel. Extraviarnos, perdernos o incluso cambiar de dirección son acciones propiciadas en los flujos que circulan en fragilidades humanistas como riesgo del único mundo posible. Si las jerarquías del humanismo no permiten el fluir de la vida, apostamos a no aniquilar las posibilidades que propagan nuestro flujo con el mundo material como condición de vida que se recrea a sí misma, al mismo tiempo que interactúa con el nihilismo de nuestro saber.

Como potencias del cuerpo e inmanencia de la futurabilidad, siguiendo a Franco Berardi (2019), retomo los flujos

en su caótica dimensión vibratoria, para aludir a la posibilidad, la potencia y el poder: el proceso de devenir; la vibración, selección, recombinación y recomposición-descomposición. Los flujos como material caótico salen de lo lineal, abren un espectro de evoluciones posibles dado que son estados de olvido de sí mismo, lo opuesto a la cavilación y la preocupación, placer espontáneo de constantes y mutuas atracciones. Los antepasados actúan como aliados y muestran personajes al servicio de nuestra supervivencia, detienen la prohibición de deseos y permiten aspirar a dar continuidad a nuestra especie y a nuestro planeta. Desgenerar es fluir con el ritmo de la descomposición vital y desobedecer los proyectos evolutivos del futuro, situarnos más allá de la materia y desidentificarnos en la espiral del pasado, entre la expansión creativa y la repetición restrictiva de la tradición. El árbol genealógico con la imaginación creativa supera una historia familiar como redención del árbol, que despliega no sólo nuestras habilidades (discurso capacitista) sino también nuestras sensibilidades y el placer sensorial.

Los secretos me desplazaron del árbol al rizoma, dado que estas relaciones no existen en un sistema sino en flujos, líneas y movimientos silenciosos. Este vitalismo de lo múltiple exige elección y dinamismo. El rizoma es diferente a las raíces: es molecular y de fuga, diferente al árbol que representa un punto estático. Descomponer mi historia familiar es un proceso de generar parientes que atraviesa toda mi vida, revitalizando vínculos y expandiendo la imaginación que puede cambiar los modos de narrar historias en las que, como diría Donna Haraway (2019, p. 159), los extraños antepasados y los parientes no tan familiares son insólitos e inquietantes.

La reproducción de la disidencia en la noción de utopía queer de José Esteban Muñoz (2019) forma una transmisión que funda linajes e inicia tradiciones. A menudo se trata de formas de reproducción en las que no está ausente la dimensión de los afectos, como una erótica ampliada de la descendencia. Las comunidades disidentes han tendido a formar sus propias estructuras no elementales del parentesco, diría Muñoz (2019): estructuras sensibles y de diversos grados de formalización. Donna Haraway (2019), desde su propuesta de vivir y morir bien, las reconoce como bichos mortales que unen fuerzas para reconstruir refugios, para hacer posible una recuperación y una recomposición biológica-cultural-política-tecnológica sólida y parcial.

Me sitúo en contraposición a la historia genealógica que Narciso Binayán Carmona (1999) realizó en clave nacional, resaltando la sociabilidad de las gloriosas familias patrias y los procesos migratorios en clave colonial-moderna: el blanqueamiento y los barcos, la ajenidad a la experiencia indígena y afrodescendiente, y la romantización de la italianización. Desaprender la matriz normalizada de estas historias es poner en tensión la linealidad temporal y el especismo del humano autónomo, frontera de la interdependencia y de la simultaneidad. En tanto forma de representación de la realidad cognosituada que asume la capacidad de afectar -o erotizar- por parte del investigador y su inmediatez, la narrativa en el tiempo posibilita transmutaciones entre el dato y la experiencia del tiempo. El tiempo designa la capacidad de afectarnos y el lugar que ello cumple en la descomposición del saber. La teoría como justicia erótica nos convierte de objetos en sujetos del placer temporal, en una restauración del valor sexual, corporal y afectivo. Como un caleidoscopio en el cual la idea del tiempo

actúa como un trabajo a emprender, este no es un espacio cerrado, sino que está acompañado en la cristalización y la disfrutación de lo que entendemos como futuro, presente y pasado. No es para Halberstam (2011) la temporalidad una esencia ni un aspecto inherente a la textualidad narrativa, ni tampoco a las subjetividades representadas. Temporalidad y espacialidad significan los usos diversos que agencian las subjetividades para desafiar e interrogar las normas de la familia, la heterosexualidad y la reproducción.

Narrar el tiempo es volver familiar algo que de hecho no lo es; es desnaturalizar un proceso epistemológico de seducción y simplificar lo desconocido. Estos tránsitos reconocen que un relato no comienza donde realmente empieza, pues tal origen no existe, dado que el tiempo es la existencia de un ambiente. La pregunta es anterior, reinvierte la ecuación y cae sobre la enunciación. Si, de un lado, se interpretan historias, siendo los relatores pasivos y nostálgicos de sus futuros, del otro lado, la erótica amenaza a la hermenéutica y contra-interpreta el tiempo para, a partir de él, tocar más, oler más, sentir más (Ramallo, 2018). Los narradores compositores de su realidad o descomposición de quien se nombra experimentan la capacidad de poder cambiar el inicio y volver a narrar el final.

Reapropiarse de los límites de la individualidad es reconocer a la reproducción social descentrada del humanismo en una ontología alternativa de lo real. La naturaleza no está carente de agencia: es cambio, movimiento y semiótica más allá del significado humano en un futuro de permanente cambio. Concebir lo humano como un tipo más de organismo, sin atribuirle una condición excepcional, apunta a una evolución

creativa y no determinada de antemano (Ariza, 2018). La diferencia sexual como principio que origina novedad multiplica la diferencia al infinito y no sólo organiza a las personas sino a lo viviente.

Como el mosquito que picó a mi abuelo, en su individualidad sin repetición, los cuerpos humanos están constantemente involucrados en relaciones reproductivas, aunque solo una mínima parte de ellas son estrechamente relaciones sexuales (Ariza, 2018). Los cuerpos humanos son resultado de una constante desgeneración que involucra interdependencias con los ambientes. Intercambiamos genes entre organismos e interactuamos con las agencias de observación/investigación. Si el tiempo nos ancla en la inmediatez y en los flujos de paisajes sociales en los que estamos inscriptos, movilizarnos entre la ontología y la performatividad, es decir, lo que es y lo que podemos hacer, es una posición a consagrar. Es por eso que me propongo no ser pedagogo sino ser pedagogía. Y desde esta noción provoco una disrupción del sujeto soberano que transmuta los flujos nostálgicos, abstractos y pesimistas en la enunciación de las temporalidades de nuestras familias.

REFERENCIAS

- Ariza, L (2018) Más acá o más allá de la diferencia sexual. Para una epistemología feminista alternativa a través de Elizabeth Grosz y Myra Hird. *Descentrada*, vol 2, no 2, e048, pp. 1-19.
- Bénard Calva, SM (2019) *Autoetnografía: una metodología cualitativa*. Aguascalientes, UAA.
- Berardi, F (2019) *Futurabilidad: La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Buenos Aires, Caja Negra.
- Binayán Carmona, N (1999) *Historia genealógica argentina*. Buenos Aires, Emecé.
- Braidotti, Rosi (2015) *Lo posthumano*. Barcelona, Gedisa.
- Calvimonte, L (1984) *Tulumba: Aspectos Históricos de la Villa y su Contorno*. Córdoba, S/E.
- Calvo, S; Serulnicoff, A y Siede, I (1998) *Retratos de familia...en la escuela: Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- González Monteagudo, J (2011) Árboles genealógicos y narrativas familiares. *Revista de Novedades Educativas*, 244. Pp 1-13.
- Flor do Nascimento, W (2012) Alimentação socializante: Notas acerca da experiência do pensamento tradicional africano. *Revista das Questões* N°2, Pp. 62 a 74.
- Halberstam, J (2011). *El arte queer del fracaso*. Madrid, Egales.
- Haraway, D (2019) *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Buenos Aires, Consonni.
- Huerta, R (2014) La jerarquía de la mesa y el diseño de la vajilla como elementos de educación artística desde la cultura visual.
- Ingold, T (2015) *Líneas: una breve historia*. Barcelona, Gedisa.
- Ingold, T (2018) *La vida de las líneas*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado
- Kindlon, D y Thompson, M (2000) *Educando a Caín: Cómo proteger la vida emocional del varón*. Buenos Aires, Atlántida.
- Muñoz, JE (2019) *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires, Caja Negra.

- Ramallo, F (2007) Historia de una mujer buena: Bruna Ventura. Mar del Plata, Estanislao Balder.
- Ramallo, F (2017) *El Bachillerato como experiencia: Narrativas y entrecruzamientos biográficos en el Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940*. Tesis Doctoral. Rosario, UNR.
- Ramallo, F (2020) ¿Cuál es el lugar de la pedagogía?: notas para desidentificar su disciplinamiento? *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica* Vol 5, N°14, P.889-899
- Ramallo, F (2021) Una pedagogía de la instalación. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* N°24. Segundo Semestre 2021
- Tullis, J "Yo y los otros: La ética en la investigación autoetnográfica" En: Bénard Calva, SM (2019) *Autoetnografía: una metodología cualitativa*. Aguascalientes, UAA.
- Wulf, C (2015) La Felicidad de la Familia Reflejada en la Narrativa, la Imagen y el Performance. En: Murillo Arango, GJ (compilador). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

LAZOS SIN FRONTERAS FAMILIAS MIGRANTES, MOVILIDAD HUMANA Y VIDA ECLESIAL

BONDS WITHOUT BORDERS MIGRANT FAMILIES, HUMAN MOBILITY, AND ECCLESIAL LIFE

VINCENZO ROSITO

En Italia, el país donde nací y vivo, más de la mitad de la gente no vive en el lugar donde nació y suele viajar regularmente entre varias ciudades. Italia, como muchos otros países, es el país de los «perdidos». Yo mismo, como todos mis amigos de la infancia, tuve que dejar el pequeño pueblo del sur de Italia donde crecí a los 18 años para trasladarme a Roma, donde estudié Filosofía. El estudio, el trabajo y el matrimonio son las primeras causas de emigración del lugar de nacimiento. En el mundo actual, cada vez más personas abandonan su lugar de nacimiento para pasar su vida en otro sitio. En este sentido, el mundo está formado por personas que tienen que «hacer patria en otra parte».

En 2010, los sociólogos británicos Anthony Elliott y John Urry escribieron un libro titulado «Vidas móviles». El objetivo de este libro es estudiar los cambios en nuestras vidas desde la perspectiva de la movilidad, analizando lo que hacemos cuando nos desplazamos de un lugar a otro por trabajo, placer u otras necesidades. Estudiar las «vidas móviles» significa estudiar no sólo lo que les ocurre a las personas cuando viajan de un país a otro. Estudiar las «vidas móviles» también significa estudiar las formas en que las personas son acogidas en

una nueva ciudad, o estudiar las vidas de las personas que se quedan atrás, en sus países de origen, cuando otros emigran.

Yo mismo, para venir a Bogotá a asistir a este conversatorio, he tenido que viajar. Sin embargo, esta movilidad no sólo me afecta a mí como persona, sino también a ustedes que me han acogido y que me hospedan, del mismo modo que afecta a la organización de la vida de mis amigos y familiares que dejé en Italia, con quienes, por ejemplo, tuve que reprogramar una serie de encuentros debido a mi ausencia. El acto de emigrar nunca afecta únicamente a la persona que cruza las fronteras, sino que también afecta a la vida de la comunidad de llegada, del mismo modo que afecta a la vida de la comunidad de partida. Cada emigrante construye una red de relaciones entre la vida que dejó atrás en el país de origen y la vida que empieza a construir en el país de llegada. Por tanto, lo que ocurre en las «vidas móviles» no sólo afecta a las vidas de los viajeros, sino que afecta a las vidas de todos. En este sentido, la movilidad es una experiencia cultural: las vidas móviles «tejen» relaciones y la movilidad es un «tejido» en el que muchas personas tejen los hilos de sus vidas.

Hoy en día, la investigación social y teológica sobre la migración debe situarse dentro del paradigma más amplio de la movilidad humana. La migración no es sólo un problema político o una emergencia social, sino un aspecto de la creciente movilidad humana. Estudiar la migración y la movilidad humana también significa estudiar las vidas de las personas que permanecen en sus propios países, aquellas personas que no viajan, pero acogen a migrantes o que han visto partir a sus familiares como migrantes. Por tanto, la migración no es sólo un problema, sino un ámbito cultural autónomo. Abandonar la propia ciudad, cruzar fronteras, construir el propio hogar en otro lugar: todas estas operaciones producen nuevos estilos de vida, nuevos símbolos y nuevos lenguajes. En una palabra: emigrar significa crear y negociar nuevos significados culturales. Por eso los científicos sociales hablan de la «autonomía de la migración». Emigrar es una forma específica de estar en el mundo: al emigrar, inventamos gestos y hábitos que dan sentido a las cosas del mundo. Para el filósofo italiano Sandro Mezzadra:

Hablar de autonomía de las migraciones significa entender la migración como un movimiento social en el pleno sentido del término, y no como una mera reacción a condiciones de penuria social o económica. La migración se considera una fuerza creativa dentro de las estructuras sociales, culturales y económicas. Dentro de la migración entendida como movimiento social, toman forma continuamente nuevos dispositivos de dominación y explotación, así como nuevas prácticas de igualdad y libertad (2020, p. 102)

Permítanme utilizar esta imagen: los emigrantes son dibujantes. Los hombres y mujeres migrantes redibujan cuidadosamente los contornos de sus vidas, dan nuevas formas a las relaciones familiares, imaginan nuevas maneras de decir «te quiero» a los familiares que han dejado atrás en su país de origen. Imaginemos a una madre que tiene que dejar a sus hijos para ir a trabajar a un país lejano, a menudo como cuidadora o empleada doméstica. Esta situación, muy frecuente en Europa, se representa a través de la imagen de las global care chains. Muchas mujeres, casadas y con hijos, construyen una cadena global de cuidados porque dejan a sus familias para realizar trabajos de cuidado, a menudo de ancianos y niños, en un país extranjero. Estas mujeres que cuidan a desconocidos por trabajo tienen que confiar sus hijos al cuidado de otros familiares, a menudo abuelas o tías. En las experiencias vitales relacionadas con las global care chains, todos los roles familiares se rediseñan. El afecto de una madre separada de sus hijos debe demostrarse de nuevas maneras. A menudo, estas madres distantes, para mostrar afecto a sus hijos, les colman de regalos. En estos casos, el regalo de una madre lejana adquiere nuevos significados. Dar y recibir regalos en una familia emigrante adquiere significados específicos. En este sentido hablamos de «autonomía de la migración»: los gestos de cuidado en una familia migrante se expresan a través de lenguajes autónomos y peculiares, crean símbolos particulares, transmiten nuevos significados.

Yo mismo he tenido esta experiencia en mi familia: cuando era niño, a menudo veía a mi abuela preparar un paquete lleno de regalos y dulces. Ese paquete iba destinado a mi tía, su hija, que vivía en una ciudad lejana. Mi abuela, hasta el último día de su vida, preparó estos paquetes llenos de cosas buenas y bonitas. Era su forma de decir «te quiero» a una hija lejana. Cada uno de esos paquetes era mucho más que un regalo porque contenía el deseo de mantener un vínculo: era un acto de amor y de comunicación al mismo tiempo. Muchos años después, encontré un nombre para esa imagen: «intimidad en un paquete». Las prácticas y costumbres de las familias migrantes están llenas de nuevos significados. En una familia separada, un simple paquete es una forma de hacer visible la intimidad, a pesar de la distancia.

De otra parte, en el tiempo que me queda, me gustaría explicar por qué es importante estudiar la migración y la movilidad humana en relación con las transformaciones de las familias contemporáneas. Intentaré articular tres tesis que me gustaría demostrar: la primera tesis es que la migración es un elemento fundamental en la reconfiguración del parentesco; la segunda es que la migración desempeña un papel central en el empoderamiento de las mujeres; la tercera es que la migración

es un elemento importante en la construcción de una Iglesia sinodal. Lo que voy a contarles ha madurado en parte dentro de un grupo de estudio e investigación que hemos creado en el Pontificio Instituto Teológico Juan Pablo II de Roma. Se trata de un campo de investigación en el que están implicados profesores y doctorandos que trabajan a nivel internacional sobre el tema «Family and migration studies», familias migrantes y movilidad humana.

Migración y parentesco

La teóloga estadounidense Lisa Sowle Cahill escribe que:

La familia se entiende básicamente como una red organizada de interdependencia y apoyo socioeconómico y reproductivo basada en el parentesco biológico y el matrimonio. El parentesco denota afiliación a través de líneas reproductivas. El matrimonio, a su vez, es una forma consensuada y contractual de unir grupos de parentesco, especialmente con fines de reproducción, y de perpetuación de las estructuras de parentesco a través de las cuales se gestionan las relaciones sociales y económicas (2000, p. X)⁴.

Hoy en día, es muy importante estudiar las cambiantes estructuras de parentesco dentro de las familias contemporáneas. La movilidad

⁴«[...] El hecho de que la familia se defina principalmente en términos de parentesco en prácticamente todas las culturas significa la importancia del cuerpo y de las necesidades materiales esenciales a la hora de definir la familia y sus funciones. Sin embargo, el hecho de que el matrimonio también sea una forma de crear y definir la familia interculturalmente representa la importancia de la afiliación a través de la libre elección a la hora de definir los lazos familiares» (Cahill, 2000, p. X)

humana y la migración son un gran laboratorio en el que los miembros de las familias migrantes aprenden a apoyarse mutuamente y a «sentirse cerca» incluso en las nuevas condiciones de vida en las que están físicamente separados. Maternidad, paternidad, fraternidad y sororidad: todas estas relaciones de parentesco son creativamente personalizadas por los miembros de una familia transnacional. Estudiar la evolución de los roles de parentesco en el seno de una familia transfronteriza o transnacional significa no sólo estudiar algunas formas particulares de ser familia en la actualidad. El campo de los estudios sobre la familia y la migración nos permite ampliar la idea misma de familia e identidad familiar. Estudiar lo que ocurre con las relaciones de parentesco dentro de las familias migrantes nos ayuda a desarrollar un enfoque más holístico e integrado de las funciones y relaciones de parentesco consideradas en su interdependencia. La paternidad, por ejemplo, se vive de un modo nuevo en el seno de una familia transnacional en la que la madre emigra por motivos laborales y el padre se dedica al cuidado de los hijos. Del mismo modo, el papel educativo del padre tiene que encontrar nuevas formas de expresión cuando el propio padre se traslada a otro país por motivos de trabajo.

La teóloga filipina Gemma Tulud Cruz ha realizado importantes estudios sobre los retos a los que se enfrentan las familias en contextos migratorios. Ella parte de esta observación fundamental: en la era de la movilidad global, «las cuestiones migratorias son cuestiones familiares y viceversa». Para entender cómo

están cambiando las familias y cómo se están transformando las estructuras de parentesco, hay que hacerse estas preguntas:

¿Qué les ocurre a las familias divididas por la migración? Más concretamente, ¿qué ocurre con la familia cuando los padres, especialmente la madre, se marchan al extranjero durante periodos de tiempo significativos, ya sea voluntaria o involuntariamente? Dado el desplazamiento de los miembros, ¿qué ocurre con la noción de familia? (Tulud, 2016, p. 63)

Creo que la migración, en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, debe convertirse cada vez más en una lente a través de la cual estudiar las transformaciones de las familias contemporáneas a medida que transforman las estructuras de parentesco. La migración y la movilidad humana son dos campos de investigación indispensables para conocer las nuevas formas de ser familia hoy, especialmente de ser padre y madre. A este respecto, Gemma Tulud Cruz escribe:

Cuando la familia se ve afectada por la migración internacional, se convierte inmediatamente en un hogar dividido geográficamente o en una familia transnacional. Una familia transnacional se diferencia de una familia inmigrante ordinaria en que el factor definitorio no es el acto de cruzar la frontera de la familia, sino la dispersión de la familia, nuclear o ampliada, a través de las fronteras internacionales [...] Existe la «familia astronauta» o «esposa astronauta»: un tipo de familia/vida transnacional que se refiere a un grupo de familias/

esposas de clase media de Asia Oriental que emigraron a Canadá, Australia y Nueva Zelanda, durante los años ochenta y noventa. Lo que distingue a este tipo de familia es que los maridos o padres regresaron al país de origen, por ejemplo, Hong Kong, para dedicarse a sus carreras o negocios, mientras que sus esposas e hijos en edad universitaria permanecieron en el país de destino (2016, p. 66)

La era de la movilidad humana es, por tanto, ante todo una era de aprendizaje, también para las familias. Todos nos vemos movilizados o afectados directa o indirectamente por los efectos de la migración a escala nacional o internacional. En estos procesos, todos aprendemos nuevas formas de ser padres, madres, hermanos o hermanas. Así pues, las migraciones no son sólo una cuestión de emergencia, sino sobre todo una cuestión educativa. En el escenario de la movilidad humana, cada familia se enfrenta ya a la posibilidad de aprender nuevas formas de ser familia. El profesor Philippe Bordeyne, decano del Instituto Juan Pablo II, describió la época en que vivimos como «una época favorable al aprendizaje». En nuestra época, todos, como miembros de la comunidad humana, necesitamos reinventar un mundo común.

Ante todo, nuestra época es propicia a los aprendizajes que ponen en juego nuevas oportunidades, pero también nuevas obligaciones [...] Una de las responsabilidades de la teología, junto con la filosofía y las ciencias sociales, es llevarnos a discernir las prácticas que se nos anima a aprender, en la medida en que producirán nuevos comportamientos y hábitos (Bordeyne, 2023, p. 49-50).

Migración y empoderamiento femenino

La emigración femenina ha aumentado considerablemente en las últimas décadas. Cada vez hay más mujeres solteras que dejan a sus maridos e hijos en su país de origen para ir a trabajar a otro país. Este fenómeno es muy común en Europa porque muchas mujeres emigran de Europa del Este a Alemania, Italia o Francia para trabajar en el cuidado familiar y doméstico. Sin embargo, la migración femenina no es igual en todo el mundo. El pasado mes de febrero estuve en la India, en la ciudad de Changanacherry, en el estado de Kerala, para un periodo de estudio y enseñanza sobre las familias emigrantes en la sede local del Instituto Juan Pablo II. El número de mujeres que emigran también es muy elevado en la India, pero hay varias razones por las que las mujeres emigran. La causa principal de la emigración femenina en la India es el matrimonio, no el trabajo. El investigador indio Minaketan Behera escribe que:

El matrimonio y el empleo son las principales razones de la migración. El matrimonio es la principal causa de migración registrada en un 50,26% en el censo de 2011, que consiste en un 70,1% para las mujeres y un 2,4% para los hombres. En las zonas rurales y urbanas, el matrimonio es la principal explicación de la migración de las mujeres (2020, p. 103).

Este aspecto de la migración femenina en la India está menos presente en Europa o Norteamérica, donde las familias migrantes suelen ser familias divididas. En el contexto de la migración femenina india, para

una mujer casarse significa no sólo abandonar su hogar, sino también su país. Para una mujer, el matrimonio puede coincidir con el aprendizaje de un nuevo idioma, la adaptación a una nueva cultura, el asentamiento en una nueva ciudad. A la luz de estas observaciones, también en la vida de las iglesias y las comunidades cristianas, la relación entre la familia y la pastoral de migrantes es muy importante. Atender a las mujeres migrantes significa atender a las necesidades de las familias, especialmente de las jóvenes novias y madres.

Otro punto importante es que la migración es tanto un fenómeno global como particular. En todas partes del mundo hay pueblos, flujos de personas o poblaciones enteras que emigran. Pero, al mismo tiempo, las causas de la migración son múltiples y variadas. Las motivaciones que impulsan a las mujeres europeas a emigrar no son las mismas que las de las mujeres indias. La migración no es un fenómeno que pueda entenderse de manera única. No existe una ley global de la migración, ni un principio único que explique la variedad de prácticas de las poblaciones migrantes. Por eso es más apropiado hablar de migraciones, en plural, y no de migración, en singular. Por los estudios sobre migración, sabemos que los fenómenos migratorios son siempre universales y particulares. Este aspecto también es importante para la vida de las iglesias y para la idea misma de catolicidad. El impacto global de la migración no puede separarse de los aspectos específicos de los procesos migratorios individuales. En una Iglesia sinodal, todos los bautizados deben ser capaces de

reconocer tanto el aspecto común y universal de la vida cristiana como los aspectos particulares de las iglesias y comunidades cristianas individuales. Se podría hablar de una «catolicidad de las migraciones», en el sentido de que estudiar las migraciones significa desarrollar una sensibilidad, también eclesial, hacia lo común y al mismo tiempo hacia lo particular. Católico no es sólo lo que es común y compartido por todas las comunidades. Católico no es sólo la unión de las diferencias o la suma de las particularidades. Católico es el «modo» por el que «mantenemos unidas» la dimensión universal y la dimensión particular. Católico es un modo de unir y ensamblar lo común con lo particular dentro de cada comunidad cristiana como comunidad de seguimiento, es decir, como comunidad de bautizados que caminan juntos.

Como Iglesia, deberíamos prestar aún más atención a las mujeres y a las mujeres migrantes en particular. «Las mujeres migrantes se enfrentan a una doble discriminación, al encontrarse con dificultades propias de los migrantes, unidas a su vulnerabilidad específica como víctimas de la violencia de género y de abusos físicos, sexuales o psicológicos, de la explotación y del tráfico de seres humanos. La inclusión social es el proceso mediante el cual las sociedades combaten la pobreza y la exclusión social». Por lo tanto, ocuparse de las mujeres migrantes significa ocuparse de la capacitación de las mujeres. No basta con entender cómo la migración puede ser un factor de empoderamiento personal y autodeterminación para muchas mujeres y madres del mundo. Debemos estudiar el empoderamiento

de las mujeres como una instancia de inclusión social.

La migración femenina no es sólo un aspecto particular de la migración en general. Las mujeres migrantes también traen consigo su historia de discriminación, a menudo social, y de violencia doméstica. Las mujeres migrantes también tienen que redefinir sus papeles dentro de la familia y se enfrentan a otros modelos culturales en los que estos papeles tienen formas y significados diferentes. Para expresar esta ambivalencia de la migración femenina, Gemma Tulud Cruz utiliza la expresión «La paradoja del género»:

Aunque el mantenimiento de las familias transnacionales es muy prometedor para la transgresión de los límites de género, también mantiene los límites de género. Esta paradoja de género podría verse en el hecho de que mientras la reorganización del hogar en estructuras transnacionales cuestiona la ideología de la domesticidad de la mujer, la migración femenina no ha conducido a una división más igualitaria del trabajo en la familia (2016, p.65).

Migración e Iglesia sinodal

En su mensaje para la centésima cuarta Jornada Mundial del Emigrante y del Refugiado, el papa Francisco se centra en cuatro verbos en particular: acoger, proteger, promover e integrar. Estos cuatro verbos resumen la forma en que la Iglesia expresa su preocupación y cuidado por los migrantes y, especialmente, por los refugiados y las víctimas de la trata de seres humanos. Estos cuatro verbos (acoger, proteger, promover e

integrar) no son sólo cuatro actitudes deseables para la política de inmigración o la pastoral de migrantes. Estos verbos indican no tanto el estilo de un sector pastoral específico, sino cuatro cualidades fundamentales para toda la comunidad cristiana. En efecto, la Iglesia, para ser cada vez más sinodal, debe ser cada vez más una Iglesia que acoge, protege, promueve e integra. De hecho, estos cuatro verbos describen el rostro y el estilo sinodales de la propia Iglesia.

No se puede imaginar una asamblea sinodal, ya sea diocesana o parroquial, sin preocuparse de las prácticas de acogida. Toda práctica sinodal comienza con la convocatoria. La Iglesia sinodal es una Iglesia que convoca a los bautizados a reunirse, a participar o a celebrar. Por eso, una Iglesia que convoca debe ser ante todo una Iglesia acogedora. El estilo de acogida, en una Iglesia sinodal, no es sólo una forma de no avergonzarse a los invitados o de hacer que hasta el último en llegar se sienta como en casa. El estilo sinodal de acogida tiene la forma misma de la convocatoria. Una iglesia que acoge y convoca es una Iglesia que se preocupa ante todo por la forma en que los últimos en llegar pueden participar en la vida de la comunidad. En las comunidades cristianas, los recién llegados suelen ser emigrantes, personas que llegan con sus familias a una ciudad donde ya existe una comunidad cristiana. La convocatoria eclesial, como forma de acogida sinodal, es el modo en que una Iglesia no sólo asiste a los últimos en llegar, sino que también les permite participar en la vida de la propia Iglesia, en la vida pastoral, litúrgica y sacramental de la comunidad.

Creo que esta reflexión es particularmente significativa para la vida de las iglesias en América Latina y Colombia en particular. Incluso en los contextos nacionales y regionales latinoamericanos, las migraciones rediseñan no sólo las formas de ser familia, sino también las formas de ser Iglesia en movimiento, es decir, reconfiguran el rostro de una Iglesia sinodal. Por estas razones, no se puede estudiar a las «familias migrantes» sin estudiar también a las «iglesias migrantes» en el contexto interdenominacional e interreligioso latinoamericano. Este aspecto de la movilidad de los bautizados dentro de las iglesias también fue discutido en la Decimosexta Asamblea Ordinaria del Sínodo de los Obispos. En el documento de síntesis de la primera sesión, en el capítulo 5, titulado «Una Iglesia de toda raza, lengua, pueblo y nación», se lee:

Los movimientos migratorios son una realidad que remodela a las Iglesias locales como comunidades interculturales. Con frecuencia, migrantes y refugiados, muchos de los cuales llevan las heridas de la erradicación, de la guerra y de la violencia, se convierten en una fuente de renovación y de enriquecimiento de las comunidades que los acogen, y en una oportunidad para establecer lazos directos con Iglesias geográficamente lejanas. Frente a las actitudes cada vez más hostiles respecto a los migrantes, estamos llamados a practicar una acogida abierta, a acompañarlos en la construcción de un nuevo

proyecto de vida y a construir una verdadera comunión intercultural entre los pueblos. El respeto por las tradiciones litúrgicas y las prácticas religiosas de los migrantes es parte integrante de una auténtica acogida (2023, p.14)⁵.

Creo que las numerosas ideas de esta cita deben desarrollarse y ofrecen temas importantes para la reflexión sobre la comparación entre las humanidades y las familias migrantes. En particular, deberían explorarse los aspectos positivos y sorprendentes de la llegada de nuevos miembros a las iglesias. En estos casos, las migraciones no pueden considerarse un mero problema, sino oportunidades de auténtico renacimiento y enriquecimiento para las comunidades cristianas individuales y para la Iglesia en su conjunto.

REFERENCIAS

- Behera, M. (2020). Internal Migration in India: Issues, Policies, and the Road Ahead. *Rajagiri Journal of Social Development*, 12(2), 2-16.
- Bordeyne, P. (2023). *Famiglie alla ricerca di Dio. Orientamenti teologici e pastorali per i tempi nuovi*, Studium.
- Cahill, L. S. (2000). *Family: A Christian social perspective*. Fortress Press.
- Elliott, A., y Urry, J. (2010). *Mobile lives*. Routledge.
- Mezzadra, S. (2020). *Un mondo da guadagnare: per una teoria politica del presente*. Mimesis.
- Sínodo de los Obispos (2023) XVI Asamblea General Ordinaria del Sínodo de los Obispos «Una iglesia sinodal en misión». Informe síntesis. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.synod.va/content/dam/synod/assembly/synthesis/spanish/2023.10.28-ESP-Synthesis-Report_IMP.pdf
- Tulud, C. G. (2016). Families and Migration. *Concilium*, (2), 63-73.

⁵ Synthesis Report of the 16th Ordinary General Assembly of the Synod of Bishops: 28 October 2023: 5d.

SECCIÓN

NARRATIVAS DE LA SENSIBILIDAD SOCIAL

CUENTO: FUNDAMENTADO EN LA LECTURA: TERAPIA JUSTA: ACOMPañAMIENTO PSICOSOCIAL – DE WALDEGRAVE

GLORIA CECILIA GARZÓN COLORADO

Semillas de dignidad

Ese día, el sol se asomó con una ternura distinta. Los pájaros cantaban con más fuerza, los animales se hacían sentir en un concierto espontáneo de vida, y en cada casa el aroma de un plato especial inundaba el aire como un abrazo cálido. Había música en el pueblo, no solo porque las bocinas vibraban con tambores y gaitas, sino porque los corazones latían con más fuerza, sincronizados por una misma emoción: la llegada de María Paz.

María Paz vivió por años el infierno silencioso de su sistema familiar. A los catorce años, aun siendo una niña, fue abandonada por quienes debieron protegerla. Lo que más le dolió no fue la pobreza material, sino la ausencia de afecto, la falta de un “te quiero” y el silencio ante su llanto desesperado. Sus padres, quizás también atrapados en sus propios dolores, no contaban con las herramientas emocionales, es decir, aquellas que nos permiten nombrar lo que sentimos, reconocer el malestar sin reprimirlo y ponernos en el lugar del otro siendo conscientes de cómo podemos herir o amar con una sola palabra, una acción, un silencio o una ausencia. Tampoco tenían a su alcance herramientas sociales, esas

que ayudan a comunicarnos con respeto, a dialogar sin gritos, a pedir ayuda sin timidez y a entender que no estamos solos, sino que existen redes, relaciones y vínculos que pueden sostenernos... Sus padres no pudieron ofrecerle el amor que ella necesitaba, pues para ellos criar se volvió un esfuerzo solitario, desgastante y profundamente doloroso, que los alejó de su hija, quien, con el alma rota y el cuerpo expuesto, no tuvo más opción que sobrevivir entre calles, sombras y sobras, desconfiando de cada gesto humano y alimentándose de lo que el mundo desechaba.

Hasta que un día, una mujer la vio, no con lástima, sino con humanidad. Reconoció su grandeza y su valor más allá del lodo que la cubría, y pudo notar todo lo que había resistido, su fuerza oculta detrás de aquella mirada esquiva. Sin duda alguna, la observó desde lejos, sin invadir, sin forzar, para poder acercarse poco a poco, como quien acompaña el ritmo lento de una herida que empieza a cerrar. Así comenzó un nuevo camino de sanación desde un espacio de escucha respetuosa, que no ignoraba su historia ni su contexto, que reconocía sus heridas sin juzgarlas y que validaba su dignidad incluso en medio de su fragilidad.

En ese proceso, María Paz no fue tratada como una víctima, sino como una sobreviviente; una joven llena de capacidades, cuya historia merecía contarse no solo desde el dolor, sino también desde la fuerza. Fue acompañada desde el enfoque de justicia y de derechos humanos, desde la ética del cuidado que no la culpaba ni la limitaba solo a víctima, sino que la sostenía con respeto. Este acompañamiento le brindaba herramientas como la capacidad de mirarse por dentro sin miedo, de reconocer y nombrar sus emociones, de habitarlas sin que la desbordaran, de perdonarse, de dejar de cargar culpas ajenas, de entender que no todo lo que le pasó fue su responsabilidad, de resignificar su historia, no para negarla, sino para transformarla en fuente de fuerza. Y, sobre todo, le devolvía algo que nunca debió perder: la posibilidad de elegir su camino con libertad, con dignidad y con la certeza de que merecía un lugar distinto en el mundo.

Y no, no estuvo sola. Con el tiempo, el pueblo entero fue tejiendo una red amorosa a su alrededor. La historia de María Paz tocó corazones, despertó conciencias y movilizó afectos. La comunidad se hizo parte de su reconstrucción: sus integrantes la acompañaron, la aconsejaron, la cuidaron, la guiaron y la impulsaron a soñar. Le ofrecieron lo que toda niña merece: un lugar seguro donde crecer y alas para volar.

Por eso, cuando a los 18 años decidió partir para iniciar su propia travesía, muchos corazones sintieron nostalgia. Pero ella sabía que se iba llena de aprendizajes, fortalecida por cada mirada amorosa, cada palabra

sabia, cada abrazo sincero que había recibido en ese lugar. Siempre tuvo claro que, aunque partiera, nunca dejaría atrás sus raíces.

Hoy, diez años después, María Paz ha decidido volver. Vuelve con su hija Melisa, con quien ahora comparte la vida desde otro lugar: uno donde el amor no es deuda, sino abundancia. Le entrega a su hija lo que alguna vez le fue negado: presencia, palabras, abrazos, herramientas que no se ven, pero sí sostienen, como el autocuidado, acto de respeto propio; el amor por sí misma, como raíz de todo vínculo sano; la resiliencia que se teje con cada herida sanada; el aprendizaje de dejar de cargar dolores que no corresponden, de mirar al otro con empatía sin olvidarse de sí misma y de poner límites sin sentirse culpable. Todo ello le permite sortear con autonomía los desafíos que la vida traiga.

María Paz no olvida a aquella mujer que la acompañó en una parte del rumbo de su existencia, aquella que la miró con dignidad, reconociendo su valor intrínseco, quien le habló de cosas importantes, le devolvió la esperanza y le ayudó a reescribir su historia, dándole voz, sentido y la posibilidad real de resignificar el pasado sin quedarse atrapada en él.

Hoy, ella regresa.

No como quien vuelve con miedo o vergüenza, sino como quien regresa con honra, con el alma en paz y la frente en alto. Su historia, tejida con hilos de dolor y resiliencia, se ha convertido en un faro para otras niñas, para otras madres, para todo un pueblo que hoy la celebra con una olla comunitaria, como quien vuelve a poner la vida en

el centro. Porque María Paz no solo regresó al pueblo; regresó a su lugar en el mundo, a ese lugar que una vez le fue negado, pero que, con amor, justicia y acompañamiento, aprendió a reconstruir.

Hoy, a su llegada, en cada cucharada de comida compartida, en cada risa que resuena sin vergüenza, en cada mirada cómplice de la comunidad reunida, hay un mensaje silencioso pero profundo: la esperanza no se pierde. Se siembra, se cuida... y también puede regresar a casa.

María Paz, ese nombre que alguna vez caminó roto por las calles, hoy brilla como un sol. Había partido años atrás con las manos vacías, pero con el corazón lleno de un anhelo poderoso: encontrar un lugar donde no tuviera que esconderse del mundo ni de sí misma. Y lo encontró, no en un sitio lejano, sino en los vínculos, en las miradas que no juzgan, en los abrazos que no exigen, en la palabra que sostiene.

Ahora, de vuelta en su tierra, María Paz no solo compartirá su historia: compartirá su voz, su aprendizaje, su dignidad recuperada... Con Melisa de la mano y la memoria nostálgica, vuelve a su gente para contar con gran serenidad que a veces la vida nos pone frente a pruebas que parecen imposibles de atravesar porque no tenemos las fuerzas ni los recursos y, mucho menos, las palabras que necesitamos. También contará que es ahí cuando más nos fortalecemos y aprendemos que no estamos rotos: estamos en proceso. Ese proceso es mejor aún si contamos con un acompañamiento justo: alguien que nos mire sin miedo, que

no intente arreglarnos, sino caminar a nuestro lado. Eso existe, y se llama terapia justa: un acompañamiento que reconoce nuestra historia, valida nuestro dolor y nos recuerda que también somos fuerza y futuro.

Y fue así como, con la frente en alto y los pies firmes sobre la tierra, María Paz se convirtió en testimonio vivo de cómo se puede surgir de las dificultades, de que el amor también es un derecho, y de que la sanación no es un privilegio, sino una posibilidad cuando se hace con justicia, con comunidad y con ternura.

Ese día, el pueblo celebró con ella el poder de reconstruirse, el valor de contar la propia historia y la belleza de volver al lugar donde, por fin, uno puede ser nombrado sin miedo y abrazado sin condiciones. Porque María Paz no solo volvió al pueblo: volvió al centro de sí misma.

Y con ella, volvió también la certeza de que, aunque el camino duela, si hay amor, si hay esa red que sostiene, si hay escucha... siempre se puede volver a empezar.

Dedicado a ti:

Que has caminado en soledad por senderos llenos de dolor, que has sostenido tu alma con hilos invisibles de fuerza, que has buscado abrigo en el silencio cuando no había un oído que te escuchara. A ti, que, aun sin una mano extendida, sin una palabra justa, has seguido respirando, levantándote con cada amanecer, sosteniéndote con lo que tienes, aunque a veces sea tan poco, aunque a veces parezca nada.

Esta historia también es tuya, porque, aunque el mundo muchas veces te haya fallado,

tú sigues aquí. Y eso, solo eso, ya es un acto profundo de resistencia y amor. Ojalá llegue a ti, un día, el acompañamiento que mereces; ojalá te miren con respeto, te escuchen con amor, te sostengan sin condiciones. Pero mientras tanto, que no se te olvide: dentro de ti hay una fuerza antigua, inmensa, sabia, que siempre te permitirá seguir, reconstruirte, sanar, aunque sea poco a poco y no se sienta.

Con amor profundo, para ti, que no te has rendido.

TEJIENDO VÍNCULOS: UN ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS SOCIALES E INSTITUCIONALES ANTE LA VIOLENCIA DE PAREJA EN CHIMICHAGUA, CESAR (2022-2023)

WEAVING BONDS: AN ANALYSIS OF SOCIAL AND INSTITUTIONAL ELEMENTS IN ADDRESSING PARTNER VIOLENCE IN CHIMICHAGUA, CESAR (2022-2023)

RESUMEN

En Chimichagua, Cesar, el Trabajo Social emerge como una disciplina esencial para promover el bienestar social y la igualdad en medio de la violencia de pareja. Este estudio analiza los factores asociados con estos incidentes, desde la violencia física y psicológica hasta la económica y sexual. Explora los desafíos que enfrentan las mujeres para acceder a la justicia y el apoyo, así como las oportunidades de transformación social a través del Trabajo Social. Identifica el impacto devastador en la calidad de vida de las mujeres y el papel fundamental del trabajador social en empoderarlas y romper el ciclo de violencia. Mediante un enfoque cualitativo, se profundiza en las experiencias de las víctimas y se examinan los factores sociales, culturales, psicológicos y relacionales que contribuyen a este problema. El objetivo es desarrollar estrategias efectivas para prevenir y combatir la violencia de pareja en Chimichagua, Cesar.

Palabras clave: Violencia de pareja; Factores asociados; Cultura: Factores socioeconómicos; Institucionalidad.

ABSTRACT

In Chimichagua, Cesar, Social Work emerges as an essential discipline to promote social well-being and equality amid intimate partner violence. This study examines the factors associated with these incidents, from physical and psychological violence to economic and sexual violence. It explores the challenges women face in accessing justice and support, as well as the opportunities for social transformation through Social Work. It identifies the devastating impact on women's quality of life and the crucial role of social workers in empowering them and breaking the cycle of violence. Using a qualitative approach, it delves into victims' experiences and examines the social, cultural, psychological, and relational factors contributing to this issue. The goal is to develop effective strategies to prevent and combat intimate partner violence in Chimichagua, Cesar.

Keywords: Intimate Partner Violence; Associated Factors; Culture; Socioeconomic Factors; Institutional Framework

Antecedentes del problema

La violencia en la pareja se define como cualquier comportamiento controlador dentro de una relación íntima que cause o pueda causar daño físico, psíquico o sexual a los miembros de la relación (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2013). Esta forma de violencia puede manifestarse en cualquier entorno, grupo socioeconómico, religioso o cultural, según la misma organización.

De acuerdo con la nota descriptiva de la Organización Mundial de la Salud [OMS] en 2021, aproximadamente el 30 % de las mujeres a nivel mundial que han tenido una relación de pareja han experimentado algún tipo de violencia, ya sea física, sexual, psicológica o económica, infligida por su pareja o expareja.

El Informe Forensis 2023, publicado por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, revela datos alarmantes sobre la violencia de pareja en Colombia. Durante el año 2023, se registró un total de 237.836 casos de lesiones por violencia intrafamiliar, de los cuales 110.217 correspondieron a violencia de pareja.

En el contexto específico del Cesar se evidencia la persistencia alarmante de la violencia de pareja contra las mujeres. Según el Observatorio de Violencia contra la Mujer (OVCM) en la región norte, se han registrado 1858 casos, subrayando la magnitud de este problema en el área. Es relevante destacar que, al desglosar estas cifras a nivel municipal, en Chimichagua se han documentado 26 casos, lo que equivale al 1.40 %. Estas estadísticas, aunque reveladoras, también señalan la necesidad de una investigación más profunda para omprender los factores subyacentes y desarrollar estrategias

específicas de prevención y respuesta en este contexto.

¿Cuáles son los factores asociados a la violencia de pareja en el municipio de Chimichagua, Cesar, en el periodo 2022-2023?

Objetivos

Objetivo general: Analizar factores individuales, sociales e institucionales asociados a los casos de violencia de pareja en el municipio de Chimichagua, Cesar, en el periodo 2021-2023.

Objetivos específicos:

- Caracterizar los casos de violencia de pareja en el municipio de Chimichagua, Cesar
- Identificar los factores sociales asociados a los casos de violencia de pareja en el municipio de Chimichagua, Cesar.
- Develar los factores institucionales frente a los casos de violencia de pareja en el municipio de Chimichagua, Cesar.

Diseño metodológico

La investigación se enmarcó en una metodología cualitativa de corte descriptivo, centrada en comprender la influencia de las variables asociadas a la violencia de pareja. Esta metodología permite conocer la naturaleza del problema y producir datos como las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y conductas observables. El tipo de estudio descriptivo comprende la descripción, el registro, el análisis y la interpretación de la naturaleza actual y de la composición o el proceso de los fenómenos.

El enfoque de la investigación fue crítico social y buscó no solo comprender la realidad social, sino también transformarla a través de una conciencia más autocrítica y reflexiva. Se pretendió promover la autonomía racional y liberadora del individuo para participar activamente en la transformación de su entorno social, abordando las causas subyacentes de la violencia de pareja.

La población objetivo estuvo integrada por mujeres víctimas de violencia de pareja reportadas por las autoridades del municipio de Chimichagua, Cesar, con un total de 26 casos identificados. Se empleó un muestreo simple para seleccionar una muestra representativa. La muestra final consistió en nueve mujeres residentes del municipio, de edades entre 12 y 45 años, con el fin de capturar una variedad de experiencias y perspectivas.

Las técnicas utilizadas incluyeron observación participante y entrevistas semiestructuradas. La observación participante es una observación activa de grupos reales o comunidades en su vida cotidiana. Las entrevistas semiestructuradas buscan obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas para lograr interpretaciones fidedignas del significado de los fenómenos descritos. Además, se llevó a cabo un análisis documental de fuentes de diversa naturaleza, como expedientes legales, para acercarse al concepto de justicia y derechos en los distintos grupos sociales a lo largo de la historia.

Análisis de resultados

La violencia de pareja es un fenómeno complejo que comprende comportamientos violentos o abusivos dentro de una relación íntima entre dos

personas, ya sea en parejas heterosexuales o del mismo sexo. Puede manifestarse mediante violencia física, psicológica, sexual, económica o emocional.

Este es un problema de salud pública y social que afecta a las personas, como ocurre en el caso del municipio de Chimichagua en el departamento del Cesar, Colombia. Este fenómeno se presenta de diferentes formas y puede tener consecuencias devastadoras para las personas afectadas, así como para la comunidad en conjunto. Este problema necesita ser abordado con acciones urgentes para mejorar la situación de las mujeres que han vivido un acto de violencia de pareja.

Por consiguiente, se presentan los resultados de la investigación, organizados en tres categorías de análisis principales: características sociodemográficas, factores asociados y respuesta institucional. Estas categorías permiten una comprensión más profunda de las problemáticas identificadas en el estudio.

Factores individuales:
- Pareja 1

	Mujer	Hombre
Edad	29 años	36 años
Sexo	femenino	masculino
Estado civil	unión libre	unión libre
Escolaridad	ninguno	quinto de primaria
Ocupación	ama de casa	oficios varios
Ingresos	0	400.000 mil pesos
Cuántos miembros son en su hogar	son 5	
Cuántos hijos tiene	3 hijos	
Cuál es la edad de sus hijos	6 años, 4 años, 1 año	
Cuál es el género de sus hijos	masculino	
Cuál es el nivel educativo de sus hijos	ninguno	
Cuál es la ocupación de sus hijos	ninguno	
Cuáles son los ingresos mensuales de sus hijos	ninguno	

El caso en cuestión trata sobre una mujer joven, de 29 años, que vive en situación de calle junto a sus 3 hijos, cuyas edades oscilan entre 1 y 6 años. La víctima, además de enfrentarse a las dificultades propias de su situación de indígena, carga con el peso adicional de ser portadora de VIH. La narrativa revela que esta mujer ha sido víctima de maltrato por parte de su pareja, un hombre de 36 años, quien la mantenía prácticamente prisionera en una parcela a las afueras del pueblo. El hombre le negaba los alimentos y esta situación extrema llevó a la mujer a un estado de desnutrición y, en un acto desesperado, intentó quitarse la vida junto con sus hijos provocando un incendio.

El trasfondo socioeconómico de la víctima se presenta como un factor determinante en su realidad. Su ocupación es ama de casa, lo que sugiere una falta de inserción laboral formal, y no ha recibido ningún tipo de formación educativa, lo que limita sus opciones y recursos para poder salir de esta situación. La familia

enfrenta una grave escasez de recursos económicos, lo que agrava aún más su vulnerabilidad.

Este contexto revela una combinación de violencia de género, falta de recursos básicos y problemas de salud, ya que la víctima ha sido violentada por parte de su pareja, quien la mantenía encerrada y le negaba comida como forma de control y de opresión para mantener el dominio sobre la relación.

- Pareja 2

	Mujer	Hombre
Edad	41 años	59 años
Sexo	femenino	masculino
Estado civil	casada	casado
Escolaridad	5 de primaria	2 primaria
Ocupación	ama de casa	oficios varios
Ingresos	ninguno	500.000 mil pesos
Cuántos miembros son en su hogar	2 personas	
Cuántos hijos tiene	3 hijos	
Cuál es la edad de sus hijos	19 años, 23 años, 26 años	
Cuál es el género de sus hijos	1 masculino, 2 femeninos	
Cuál es el nivel educativo de sus hijos	Bachiller	
Cuál es la ocupación de sus hijos	oficios varios	
Cuáles son los ingresos mensuales de sus hijos	no sabe	

Una mujer de 41 años, casada, con nivel educativo hasta quinto de primaria y sin ingresos propios, se desempeña como ama de casa. Su pareja, de 59 años, tiene un nivel educativo similar y trabaja en una finca con un ingreso mensual de 500,000 mil pesos. La pareja tiene 3 hijos, de 19, 23 y 26 años, todos con educación de bachillerato y ocupaciones varias, pero ninguno vive en casa.

La mujer presenta signos de haber sido maltratada y ha intentado suicidarse con ingestión de medicamentos. La víctima es sumisa; su pareja ejerce maltrato psicológico y físico. Su entorno parece ser tenso y marcado por una desigualdad de poder y control. Se puede inferir que existe un desequilibrio significativo en términos de poder y autonomía entre la mujer y su pareja.

La víctima, descrita como sumisa, parece estar en una posición de vulnerabilidad y dependencia tanto económica como emocional debido a su

nivel educativo bajo y su falta de ingresos. Además, su pareja es quien tiene el control de la situación. El caso se ha caracterizado por la desigualdad, el control y la violencia psicológica, lo que crea un entorno nocivo para la salud y el bienestar de la mujer.

- Pareja 3

	Mujer	Hombre
Edad	32 años	38 años
Sexo	femenino	masculino
Estado civil	casada	casado
Escolaridad	bachiller	bachiller
Ocupación	ama de casa	oficios varios
Ingresos	ninguno	200,0000
Cuántos miembros son en su hogar	4 personas	
Cuántos hijos tiene	2 hijos	
Cuál es la edad de sus hijos	2 años, 3 años	
Cuál es el género de sus hijos	Masculino	
Cuál es el nivel educativo de sus hijos	Jardín	
Cuál es la ocupación de sus hijos	Estudiante	
Cuáles son los ingresos mensuales de sus hijos	No tienen	

Una mujer de 32 años de edad, con un nivel educativo de bachillerato y sin ingresos propios, se desempeña como ama de casa. Su pareja, de 38 años, también tiene un nivel educativo de bachillerato y trabaja en oficios varios, con ingresos mensuales muy bajos. En el hogar viven 4 personas, incluyendo a la víctima, su pareja y sus 2 hijos de 2 y 3 años, ambos varones y en educación preescolar.

La víctima manifiesta haber sido maltratada físicamente por parte de su pareja; en este caso resalta la violencia doméstica como una realidad que afecta al hogar. La presencia de violencia física dentro de la relación de pareja es un claro indicador de un ambiente familiar peligroso y perjudicial para todos los miembros, especialmente para los niños que están expuestos a presenciar estos actos violentos.

El ambiente de pareja es muy preocupante y peligroso, marcado por la violencia física y emocional. La

dinámica cotidiana de la relación y la presencia de maltrato físico indican un nivel extremadamente alto de conflicto y tensión en el hogar.

- Pareja 4

	Mujer	Hombre
Edad	13 años	21 años
Sexo	Femenino	Masculino
Estado civil	Unión libre	Unión libre
Escolaridad	Séptimo grado	Bachiller
Ocupación	Estudiante	Oficios varios
Ingresos	Ninguno	800.000
Cuántos miembros son en su hogar	2 personas	
Cuántos hijos tiene	gesta 1: paciente de 22 semanas de gestación	
Cuál es la edad de sus hijos	(n, a)	
Cuál es el género de sus hijos	(n, a)	
Cuál es el nivel educativo de sus hijos	(n, a)	
Cuál es la ocupación de sus hijos	(n, a)	
Cuáles son los ingresos mensuales de sus hijos	(n, a)	

Una menor de 13 años se encuentra en unión libre. Tiene un nivel educativo de séptimo grado y no cuenta con ingresos propios, ya que es estudiante. Su pareja, un hombre de 21 años de edad con educación de bachillerato, trabaja en diversos oficios y tiene un ingreso mensual de 200, 000 pesos, aproximadamente. En el hogar viven 2 personas, la usuaria y su pareja. Están esperando un hijo que tiene 22 semanas de gestación. No se proporciona información sobre la edad o el género del hijo, ni sobre su nivel educativo o ingresos mensuales.

La víctima se encuentra en una situación de vulnerabilidad debido a su edad y su dependencia económica y emocional de su pareja. La diferencia de edad entre la víctima y su pareja, así como la falta de información sobre el consentimiento y la salud emocional de la joven en esta unión, plantean serias preocupaciones sobre la posibilidad de coerción o abuso en la relación.

La falta de claridad sobre el consentimiento y la salud emocional de la joven, sumada a la situación de embarazo durante la minoría de edad, sugiere un ambiente potencialmente coercitivo o abusivo en la relación. La diferencia de edad y la disparidad de poder entre la pareja podrían resultar en una dinámica en la que la joven tenga poco control sobre su vida y sus decisiones, lo que puede contribuir a un ambiente de tensión y desequilibrio emocional.

- Pareja 5

	Mujer	Hombre
Edad	12 años	19 años
Sexo	femenino	masculino
Estado civil	unión libre	unión libre
Escolaridad	sexto	noveno
Ocupación	estudiante	estudiante
Ingresos	ninguno	ninguno
Cuántos miembros son en su hogar	6 personas	
Cuántos hijos tiene	gesta 1 : 35 semanas de gestación	
Cuál es la edad de sus hijos	(n, a)	
Cuál es el género de sus hijos	masculino	
Cuál es el nivel educativo de sus hijos	(n, a)	
Cuál es la ocupación de sus hijos	(n, a)	
Cuáles son los ingresos mensuales de sus hijos	(n, a)	

Una joven de 12 años se encuentra en unión libre con un hombre de 19 años. Ella cursa sexto grado, es estudiante, no tiene ingresos y depende de sus abuelos maternos. Su pareja tampoco tiene ingresos ni trabajo; su nivel educativo es noveno grado y vive en la casa de los abuelos de la joven. Ella cursa un embarazo de 35 semanas y espera un bebé de sexo masculino.

Se evidencia la falta de educación y empleo tanto para él como para la niña. Esto indica un entorno de vulnerabilidad socioeconómica. Además, la gestación a temprana edad puede presentar riesgos tanto para la salud física y emocional de la niña como para la del bebé en camino.

- Pareja 6

	Mujer	Hombre
Edad	19 años	21 años
Sexo	Femenino	Masculino
Estado civil	Unión libre	Unión libre
Escolaridad	Bachiller	Bachiller
Ocupación	Ama de casa	Oficios varios
Ingresos	Ninguno	400,000
Cuántos miembros son en su hogar	2 personas	
Cuántos hijos tiene	Ninguno	
Cuál es la edad de sus hijos	Ninguno	
Cuál es el género de sus hijos	Ninguno	
Cuál es el nivel educativo de sus hijos	Ninguno	
Cuál es la ocupación de sus hijos	Ninguno	
Cuáles son los ingresos mensuales de sus hijos	Ninguno	

Una joven de 19 años se encuentra en unión libre con un compañero de 21 años. Ambos tienen educación secundaria. Él trabaja en diversos oficios, con un ingreso mensual aproximado de 400,000 pesos. Son dos personas en el hogar y no tienen hijos. Ella manifiesta ser maltratada física y verbalmente por su pareja.

Las dinámicas de poder parecen desequilibradas, con el compañero ejerciendo control sobre la mujer a través del maltrato físico y verbal. Esto

refleja una estructura de poder basada en la dominación y la coerción, donde su pareja utiliza la violencia como forma de mantener su autoridad sobre la mujer.

La falta de ingresos de la mujer también puede contribuir a esta dinámica, ya que puede sentirse económicamente dependiente de su compañero y, por lo tanto, menos capaz de dejar la relación.

- Pareja 7

	Mujer	Hombre
Edad	29 años	34 años
Sexo	femenino	masculino
Estado civil	casada	casado
Escolaridad	bachiller	bachiller
Ocupación	ama de casa	mototaxista
Ingresos	ninguno	150.000
Cuántos miembros son en su hogar	4 personas	
Cuántos hijos tiene	2 hijos	
Cuál es la edad de sus hijos	6 años, 4 años	
Cuál es el género de sus hijos	masculino y femenino	
Cuál es el nivel educativo de sus hijos	primaria	
Cuál es la ocupación de sus hijos	estudiante	
Cuáles son los ingresos mensuales de sus hijos	ninguno	

Una mujer de 29 años, en unión libre con un hombre de 34 años, ha ingresado al hospital debido a múltiples lesiones causadas por su pareja sentimental. Ambos tienen un nivel educativo de bachillerato. Él trabaja como mototaxista, con un ingreso mensual de 500.000 pesos. En la casa residen cuatro personas, incluidos sus dos hijos de cuatro y seis años, quienes están en la escuela primaria y no tienen ingresos.

La situación presenta episodios de violencia doméstica y abuso físico, que generan un ambiente de pareja muy tenso y potencialmente peligroso. La mujer de 29 años está experimentando abuso físico por parte de su pareja de 34 años, quien trabaja como mototaxista. Este tipo de violencia crea un entorno de miedo, inseguridad y estrés constante para la mujer y sus hijos menores de edad. Ella también presenta dependencia económica del agresor, lo que aumenta su vulnerabilidad y dificulta su capacidad para buscar ayuda.

- Pareja 8

	Mujer	Hombre
Edad	26 años	28 años
Sexo	Femenino	Masculino
Estado Civil	Casado	Casado
Escolaridad	Profesional	Bachiller
Ocupación	Ama De Casa	Independiente
Ingresos	Ninguno	3.000.0000
Cuántos Miembros Son En Su Hogar	4 personas	
Cuántos Hijos Tiene	2 hijos	
Cuál Es La Edad De Sus Hijos	6 años, 3 años	
Cuál Es El Género De Sus Hijos	Masculino y femenino	
Cuál Es El Nivel Educativo De Sus Hijos	Primaria y jardín	
Cuál Es La Ocupación De Sus Hijos	Estudiante	
Cuáles Son Los Ingresos Mensuales De Sus Hijos	Ninguno	

Una mujer de 26 años, casada, profesional, ama de casa y sin ingresos propios, está involucrada con un hombre de 28 años que trabaja de manera independiente, con un ingreso mensual superior a los 3000000 de pesos proveniente de su licorería. Vive con cuatro personas, incluyendo 2 hijos de 6 y 3 años de edad, un niño y una niña, respectivamente, quienes están en la etapa de la educación primaria y jardín. Ambos padres son estudiantes. La mujer ha ingresado al hospital como víctima de violencia doméstica perpetrada por su pareja, presentando lesiones físicas producto de los golpes recibidos. Es importante destacar que el incidente ocurrió mientras ambos estaban consumiendo alcohol.

El ambiente de esta pareja parece ser tenso, peligroso y marcado por la violencia doméstica. La presencia de abuso físico por parte del esposo hacia la esposa crea un entorno de miedo, inseguridad y traumas emocionales para todos los miembros de la familia.

La falta de ingresos propios por parte de la mujer y su dependencia económica del esposo pueden hacer que sea más difícil para ella buscar ayuda o escapar de la relación abusiva. Es muy probable que este ambiente tenga un impacto devastador en la salud mental y emocional de los miembros de la familia especialmente de la mujer que es víctima de violencia.

La falta de ingresos y ocupación tanto para la mujer como para su pareja puede generar estrés financiero y tensiones en la relación. Dado que ninguno de los miembros de la pareja tiene educación formal, es posible que carezcan de habilidades para resolver conflictos de manera constructiva o para abordar eficazmente los desafíos cotidianos que enfrentan.

La falta de recursos económicos y la situación de vivienda pueden ser fuente de tensión adicional, lo que podría exacerbar cualquier conflicto existente en la relación.

- Pareja 9

	Mujer	Hombre
Edad	24 años	28 años
Sexo	Femenino	Masculino
Estado Civil	Unión Libre	Unión Libre
Escolaridad	Ninguno, Indígena Wayuu	Ninguno
Ocupación	Ninguno	Trabaja en una finca
Ingresos	Ninguno	El sustento alimenticio
Cuántos miembros son en su hogar	3 personas	
Cuántos hijos tiene	5 hijos	
Cuál es la edad de sus hijos	5 años, 4 años, 3 años, 11 meses, gesta 1 de 6 meses	
Cuál Es El Género De Sus Hijos	3 masculinos y 1 femenino	
Cuál Es El Nivel Educativo De Sus Hijos	Ninguno	
Cuál Es La Ocupación De Sus Hijos	Ninguno	
Cuáles Son Los Ingresos Mensuales De Sus Hijos	Ninguno	

Una mujer de 24 años, perteneciente a la comunidad indígena wayuu, está en una unión libre con un hombre de 28 años. Ambos carecen de educación formal y no tienen ocupación remunerada. Residen juntos con tres hijos, de 5 años, 4 años, 3 años y 11 meses, y una gestación en curso de 6 meses. Tres de los hijos son varones y uno es una niña, y ninguno de ellos está en edad escolar ni tiene ingresos propios. El hombre trabaja en una finca, pero no recibe ingresos mensuales. La mujer es golpeada por su marido. El ambiente de esta pareja probablemente está marcado por desafíos significativos debido a factores como la falta de educación formal, ocupación y estabilidad financiera. La mujer, siendo miembro de la comunidad indígena wayuu, puede enfrentar barreras adicionales en términos de acceso a servicios y recursos.

Factores sociales

Se consideran factores de riesgo las características o circunstancias que

aumentan la probabilidad de que ocurra la violencia entre dos personas en una relación. Estos están influidos por una variedad de elementos que pueden diferir según el contexto cultural, social y personal de las personas involucradas.

Los resultados arrojaron factores de riesgo sociales, culturales y vinculares como consumo de alcohol, sustancias alucinógenas, desempleo, dificultades laborales, celos, conflictos de pareja, naturalización de la violencia e influencia de construcciones sociales en función del género, entre otros. En cuanto a las consecuencias, se analizaron las dimensiones física, psicológica y psicosocial. Se reservó un lugar aparte para las secuelas en mujeres embarazadas. Algunas de las consecuencias más nombradas fueron lesiones físicas, vergüenza, culpa, trastorno de estrés postraumático, aborto espontáneo, repetición del ciclo de violencia y muerte (Molina Giraldo, 2021).

Entre los factores de riesgo predominantes para que se produzca la violencia se encuentran las construcciones sociales en función del género, la cultura patriarcal y la normalización o legitimación de los significados de violencia, además de otros factores como las presiones laborales, la insatisfacción de las necesidades básicas, la exclusión social, la pobreza, el bajo nivel educativo, el vivir en guerra prolongada, el tener acceso a armas, el excesivo consumo de alcohol y de otras sustancias psicoactivas, la historia de violencia en la familia de origen, las experiencias violentas en la infancia, las características psicológicas de las personas, el inadecuado manejo de la ira y otros sentimientos, entre otros.

En el municipio de Chimichagua predominan estos factores de riesgo en la relación de pareja y actúan como detonantes de la violencia hacia la mujer. Entre ellos se encuentran factores socioeconómicos, culturales y contextuales.

Factores socioeconómicos

Estos factores aumentan la probabilidad de experimentar problemas en diferentes aspectos de la vida:

- Ingresos: Al integrar el contexto local, el proyecto de investigación resalta los desafíos significativos que enfrenta Chimichagua, una región predominantemente agrícola y rural, en cuanto al acceso al empleo y los recursos económicos.

Se enfatiza que, en este entorno específico, las mujeres se ven especialmente afectadas, pues enfrentan limitaciones económicas que las vuelven más vulnerables. La escasez de empleos bien remunerados y la falta de acceso a una educación y formación adecuadas

contribuyen a su mayor dependencia de los hombres y a una reducción en su independencia financiera.

Además, se destaca cómo estas limitaciones económicas impactan directamente en la capacidad de las mujeres para cubrir necesidades básicas como alimentación, vivienda y cuidado infantil, lo que las expone a una mayor vulnerabilidad y las deja susceptibles a la violencia prolongada por parte de sus parejas. En este sentido, se resalta la estrecha conexión entre las oportunidades económicas limitadas de las mujeres en Chimichagua y su vulnerabilidad ante la violencia de género, así como la dificultad para acceder a ayudas y recursos para escapar de situaciones violentas.

En este contexto, el estudio evidencia cómo las limitaciones económicas de las mujeres en Chimichagua contribuyen significativamente a su vulnerabilidad, mientras destaca la necesidad imperativa de abordar la desigualdad económica como parte esencial de los esfuerzos para promover la igualdad de género y prevenir la violencia contra las mujeres en la comunidad.

- Vivienda: La situación de las mujeres que son víctimas de violencia por parte de sus cónyuges, y que además se encuentran en una situación de dependencia económica respecto a sus agresores, constituye un desafío alarmante que demanda un análisis profundo desde una perspectiva de género.

Esta dependencia económica, caracterizada por la falta de control sobre los recursos familiares y la necesidad de depender de los ingresos del cónyuge, genera un contexto de extrema vulnerabilidad que menoscaba significativamente la autonomía de las

mujeres y les dificulta escapar del ciclo de violencia. La dependencia económica se convierte así en un mecanismo de control por parte del agresor, utilizado para mantener a la mujer en una situación de esclavitud y sometimiento. Esta situación limita la capacidad de las mujeres para tomar decisiones sobre su futuro, incluyendo su habilidad para abandonar los hogares donde se perpetúa la violencia.

Además, las normas sociales y culturales patriarcales presentes en el entorno de estas mujeres, como la idea arraigada de que “las mujeres deben permanecer junto a sus parejas sin importar las circunstancias”, profundizan la dependencia emocional y social de la víctima, incrementando aún más las barreras para escapar de la violencia.

• **Empleo:** En el municipio de Chimichagua, en el departamento del Cesar, se presenta una preocupante problemática de violencia económica que impacta directamente a las mujeres que son víctimas de violencia por parte de sus parejas. Esta forma de violencia se manifiesta en la escasa autonomía que las mujeres tienen sobre los recursos económicos del hogar, lo cual les limita considerablemente su independencia financiera, incluso cuando cuentan con formación profesional. La imposición de restricciones en cuanto al contacto con otros hombres, empleada por los agresores como medio de control, restringe el acceso de las mujeres a oportunidades laborales y al desarrollo de habilidades vocacionales.

Este panorama se ve agravado por la escasez de empleo en las comunidades, donde la corrupción y el nepotismo obstaculizan el acceso al mercado laboral formal, especialmente para aquellas mujeres que carecen de redes de apoyo y conexiones en el ámbito político. La

ausencia de respaldo al emprendimiento en la comunidad de Chimichagua, así como la percepción arraigada de las mujeres como seres “sumisos” y dependientes, contribuye aún más a limitar las oportunidades para que las mujeres afectadas por la violencia de pareja logren independencia económica.

Esta situación deja a las mujeres en una posición vulnerable y dependiente de sus agresores, perpetuando el ciclo de violencia. Es imperativo abordar estos desafíos mediante estrategias que promuevan la autonomía económica de las mujeres y que combatan las estructuras de poder desiguales que sustentan la violencia de género en la comunidad de Chimichagua.

Factores culturales

El municipio de Chimichagua, ubicado en el departamento del Cesar, se enfrenta a una cruda realidad: la violencia de género está profundamente arraigada en su tejido social. Esta violencia no se limita a incidentes aislados, sino que está enraizada en un sistema que se sustenta en patrones culturales que normalizan la discriminación, la agresión y la opresión contra las mujeres. Para abordar esta compleja problemática y desarrollar soluciones efectivas, es imprescindible realizar un análisis exhaustivo desde una perspectiva de género.

En primer lugar, es crucial reconocer la influencia de las creencias arraigadas en la sociedad. La cultura patriarcal que impregna Chimichagua asigna roles estrictos a hombres y mujeres. Se espera que los hombres sean los proveedores del hogar y ocupen una posición dominante, mientras que las mujeres son relegadas al ámbito doméstico, asumiendo un papel sumiso y tolerante frente a la violencia.

Esta concepción distorsionada de las relaciones de género legitima la violencia y restringe las oportunidades de desarrollo de las mujeres.

En este contexto, la concepción del matrimonio como una unión indisoluble, incluso en situaciones de violencia, juega un papel clave en la perpetuación de este ciclo. La presión social y la creencia arraigada de que “las mujeres deben permanecer junto a sus parejas pase lo que pase” obligan a las mujeres a permanecer en relaciones abusivas por temor al estigma social y a la falta de independencia económica.

Las prácticas de crianza también desempeñan un papel importante en esta dinámica. Desde una edad temprana, a las niñas se les enseña a ser sumisas y tolerantes ante la falta de respeto. Se les inculcan roles tradicionales en el hogar, reforzando la idea de que su valía radica en el cuidado del hogar y la familia, mientras que a los niños se les educa para creer que merecen un trato especial y tener control. La falta de educación sobre la igualdad y la resolución pacífica de conflictos contribuye a perpetuar la desigualdad y la violencia intergeneracional.

La vulnerabilidad de las mujeres en Chimichagua se ve exacerbada por el hecho de que muchas de ellas se casan a una edad temprana. Privadas de la oportunidad de completar su educación y alcanzar la independencia económica, estas jóvenes quedan atrapadas en la dependencia de sus parejas, lo que dificulta enormemente su capacidad para escapar de la violencia. La falta de información sobre sus derechos y la carencia de redes de apoyo sólidas las deja aisladas y aumenta su vulnerabilidad.

Factores institucionales

En el municipio de Chimichagua, Cesar, la violencia en sus diversas formas también encontró un enemigo implacable en el Servicio Público de Salud. En la Vigilancia en Salud Pública, este trabajo responsable se realiza en contextos específicos en los que la violencia física, la violencia de pareja y otras conductas agresivas ocurren con especial frecuencia, con profundos impactos en la salud y el bienestar de las personas.

El sistema general en participación (SGP) en Chimichagua asumió un papel de liderazgo, sirviendo como un faro que ilumina las áreas oscuras de la violencia y guía los esfuerzos para combatirla. A través de un seguimiento integral y sistemático, la vigilancia en salud pública (VSP) identifica formas específicas de violencia en las comunas, analiza los factores de riesgo para perpetuar la violencia e identifica los grupos más vulnerables a los efectos nocivos de la violencia. Esta información, recopilada y analizada, se convierte en la base para desarrollar estrategias efectivas de prevención y mitigación adaptadas a las características y necesidades de la comuna.

La Vigilancia en Salud Pública (VSP) no se limita a la observación pasiva; más bien, actúa como un agente activo de cambio, promoviendo acciones concretas y mensurables para combatir la violencia en Chimichagua. El pilar básico de esta lucha es la formación del personal médico de la comuna. Dotar a los médicos, enfermeras y otros trabajadores de la salud de las herramientas y conocimientos necesarios para identificar y responder a incidentes de violencia, tanto física como psicológica, es fundamental para brindar atención oportuna y adecuada a las víctimas en Chimichagua.

De manera similar, la Vigilancia en Salud Pública (VSP) brinda asistencia técnica a las autoridades municipales relevantes, fortaleciendo la capacidad institucional para abordar de manera integral el tema de la violencia. Esto incluye todo, desde el desarrollo de políticas públicas efectivas adaptadas al contexto local hasta la implementación de programas de intervención específicos para las comunidades y el medio ambiente de Chimichagua. El sistema general de participación (SGP) reconoce que la violencia no es un problema unidimensional sino una respuesta a la compleja interacción de factores sociales, económicos, culturales y ambientales específicos de un municipio determinado. Por eso su atención va más allá del cuidado personal y se enfoca en crear un ambiente saludable y libre de violencia en Chimichagua.

Las campañas de concientización y educación adaptadas a las realidades y culturas de Chimichagua son herramientas importantes en el arsenal del sistema general de participación (SGP) para prevenir la violencia y construir una sociedad urbana más justa y segura. Promover valores como la tolerancia, el respeto y la resolución pacífica de conflictos en el contexto específico de Chimichagua es fundamental para construir una cultura de paz y convivencia. En definitiva, la Vigilancia en Salud Pública (VSP) actúa como un baluarte contra la violencia en materia de salud pública en Chimichagua, liderando una lucha incansable para proteger el bienestar individual y colectivo. Su trabajo, basado en análisis profundos, acciones estratégicas y colaboración intersectorial, es esencial para construir un futuro libre de violencia y garantizar el derecho básico a la salud para todas las personas en el mundo.

Respuesta institucional

El municipio de Chimichagua adoptó y estableció una ruta de atención frente a la violencia de género, en la que las instituciones de salud, justicia y educación, las redes de apoyo y las secretarías articulan esfuerzos para atender las situaciones que se presentan en este contexto. Cada una, de acuerdo con su rol y sus funciones, desarrolla acciones para identificar y asistir a la población afectada, mediante la coordinación con las instituciones pertinentes y sus equipos de expertos.

- **Respuesta de las autoridades:** El municipio de Chimichagua estableció canales de solicitud de ayuda en la Comisaría de Familia y en la Policía Nacional, divulgados en los medios de comunicación locales y las redes sociales. Cuando se comunica un hecho a las autoridades competentes, estas se trasladan al lugar para atender la situación de acuerdo con sus funciones y activan las rutas hacia las instituciones correspondientes para apoyar a las víctimas e iniciar las actuaciones para el restablecimiento de sus derechos.

- **Políticas públicas:** Se encaminan a la protección y a la identificación y el análisis de los diferentes contextos en los que la mujer y la familia tienen un papel determinante. Desde estos contextos deben evaluarse tanto su rol como el del Estado en la garantía de sus derechos y su inclusión en el desarrollo y la proyección del municipio.

El municipio de Chimichagua cuenta con una política pública para la mujer y la familia, orientada a acciones que permitan su desarrollo y crecimiento. Por medio de la Casa Taller, ubicada en la calle 6 con carrera 5, la administración municipal

coordina talleres de capacitación para mujeres y jóvenes, y los complementa con otros servicios.

El municipio cuenta con el Consejo Municipal de Cultura, establecido mediante el acuerdo municipal No. 012 del 4 de junio de 2006. Este consejo tiene como objetivo promover políticas públicas y estrategias para el sector cultural en el municipio, en estrecha coordinación con el Consejo Departamental. En cuanto a la infraestructura disponible, el municipio ofrece la Casa de la Cultura “Cacique Chimichagua”, la Casa Lúdica y la Casa de la Mujer, con el propósito de brindar espacios que proporcionen estrategias de afrontamiento para mejorar la situación de violencia y salud mental en la comunidad.

Conclusiones

La identificación de la violencia de pareja como problemática es cada vez más evidente en la comunidad del municipio de Chimichagua, Cesar. Esto sugiere la necesidad urgente de abordar este fenómeno de manera efectiva. Es crucial reconocer que la violencia no es un problema aislado, sino que afecta a toda la sociedad, y su impacto se siente de manera especialmente intensa en comunidades vulnerables como los barrios de la cabecera municipal.

En este sentido, se observa que las mujeres son particularmente afectadas por esta problemática en este contexto. Esto puede atribuirse, en parte, a la persistencia de normas culturales y sociales que perpetúan la desigualdad de género y legitiman la violencia como un medio de control y dominación. Vivimos en un contexto machista donde las mujeres enfrentan barreras adicionales para denunciar y escapar de situaciones violentas debido a la discriminación de género y la falta de recursos y apoyo.

La concentración de la violencia de pareja en los barrios más vulnerables de la cabecera municipal refleja las diferencias económicas y la falta de acceso a recursos y servicios de apoyo para la comunidad. La falta de oportunidades económicas, la precariedad laboral y la limitada disponibilidad de servicios de salud y atención social pueden contribuir a la incidencia de la violencia y dificultar la búsqueda de ayuda por parte de las víctimas.

La identificación de las características sociodemográficas es fundamental para comprender y abordar adecuadamente el fenómeno de la violencia de pareja. Esta descripción se basa en diversas dimensiones que ayudan a definir quiénes son y cómo operan los perpetradores de la violencia de pareja, quienes ejercen diferentes formas de abuso dentro de la relación. Este comportamiento abusivo puede manifestarse de varias maneras y afecta a las mujeres que se encuentran involucradas en una relación sentimental en el municipio de Chimichagua, Cesar.

La violencia de pareja en el municipio de Chimichagua, Cesar, se considera un grave problema de salud pública con un impacto devastador en la salud mental de las víctimas. Los casos documentados muestran pensamientos e intentos suicidas entre estas mujeres, manifestación de una profunda crisis emocional y deterioro de la salud mental como consecuencia de la violencia. La situación se ve agravada aún más por la violencia institucional en el sector de la salud, donde la falta de confidencialidad y el descuido por parte de los proveedores de atención médica han creado una atmósfera de miedo y duda que impide que las mujeres busquen la atención que necesitan y perpetúa este ciclo de violencia.

La violencia de pareja en Chimichagua causa trastornos mentales como ansiedad, depresión, estrés y pensamientos suicidas, y afecta negativamente diversos aspectos de la vida de las mujeres. Compromete su capacidad para desenvolverse en la familia, la sociedad y el lugar de trabajo, y empeora significativamente su calidad de vida.

La revictimización de las mujeres por conductas inapropiadas de los trabajadores del sector de la salud es una forma de violencia institucional que les impide acceder a la justicia y a una recuperación total. Esta violencia institucional se manifiesta en la falta de confidencialidad, la ausencia de procesos de atención adecuados y los comentarios inapropiados o la falta de empatía de los especialistas.

La falta de procesos claros y rigurosos para garantizar la confidencialidad de las víctimas en la atención médica las pone en mayor riesgo de volver a ser victimizadas por miedo a ser juzgadas o al uso de información personal en su contra. La falta de confidencialidad crea un clima de miedo y desconfianza, lo que desalienta a las mujeres a buscar ayuda y perpetúa el ciclo de violencia.

La falta de capacitación de los trabajadores de la salud para apoyar a las víctimas de violencia de pareja, así como la implementación inadecuada de protocolos de atención, dificultan la identificación temprana de casos de violencia y la prestación del apoyo necesario. Esta situación provoca retrasos en el diagnóstico y tratamiento de los trastornos mentales relacionados con la violencia, profundizando el sufrimiento de las mujeres.

REFERENCIAS

- Aguancha, K. O., Ruiz, L. K. J., & Torres, L. C. (2020). Mujeres víctimas de violencia intrafamiliar en el norte de Colombia. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 56-68.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigación en educación ambiental y su enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.
- Arraigada, I. (2007). *Familias*. Chile: Naciones Unidas.
- Banco Mundial. (2020). Los impactos económicos de la pandemia y los nuevos riesgos para la recuperación. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2022/brief/chapter1-introduction-the-economic-impacts-of-the-covid-19-crisis>
- Barrientos, J., Molina, C. A., & Salinas, D. (2013). Las causas de la violencia intrafamiliar en Medellín. *Perfil de coyuntura económica*, (22), 99-112. Obtenido de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/coyuntura/article/view/20549>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: El manual moderno.
- Cifuentes, R. M. (septiembre de 2011). *Investigación cualitativa: miradas*. Obtenido de <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/revistas/co/rev-co-tendencias-0017-2-12.pdf>.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2021). *Observatorio de Violencia Contra la Mujer. Violencia de pareja durante la pandemia en el Departamento del Atlántico*. Informe técnico OVCM 05-2021. Recuperado de: <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/656206/Informe+tecnico+OVCM+5+Violencia+de+pareja+durante+pandemia.pdf>
- L. A. P. (2020). Caracterización psicosocial en una muestra de mujeres víctimas de violencia de género en Colombia: un estudio piloto. *I + D Revista de Investigaciones*, 15(2), 135-147.
- Londoño, N. (2020). Expresiones de la violencia basada en género, en el marco del confinamiento por COVID19. *Nova*, 18(35), 107-113. <https://doi.org/10.22490/24629448.4194>
- Lorente, M. (2020). Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento. *Revista Española de Medicina Legal*. 46, septiembre 2020, 139-145.
- Martínez García E., y Vegas Aguilar, J.C., La ejecución de los trabajos en beneficio de la comunidad por los delitos de violencia de género, *Tirant lo Blanch: monografías 763*, Valencia, 2012
- Martínez, M. (2006) *La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual)*. IIPSI, 9 (1), 123- 146.
- Martos, A. (2015). *Proyecto de investigación sobre violencia de género en adolescentes*. Universidad de Jaén.
- Medrano, A., & Saz, P. (2012). *Trabajo Social y violencia de género desde la perspectiva del agresor*. Universidad de Zaragoza.
- Merchán, E. J. H., Betancurt, D. C. C., Clemente, E. C. G., Ochoa, C. U., & Reyes,
- Molina Giraldo, E. (2021). Factores de riesgo y consecuencias de la violencia de género en Colombia. *TEMPUS PSICOLÓGICO*, 2(1), 15-36. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.2.1.2149.2019>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clínica and Health Psychology*, 7(3), 847-862
- Taylor, S y Bogdan, R (2002) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
- Morad, P, Hamodi, C, Salazar, A, Rodríguez, M, Jiménez, C. (2019). La violencia intrafamiliar con mirada de género. *Pedagogia i Treball Social*, 8(1), pp. 75-115. http://dx.doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v8i1.22320
- New York.
- Piedra, J., Rosa-Martín, J. J., & Muñoz-Dominguez, M. (2018). Intervención y prevención de la violencia de género: un acercamiento desde el trabajo social.
- Ramírez, M. H. (1998). *Enfoques y perspectivas de los estudios sociales sobre la familia en Colombia*. Trabajo Social (Universidad Nacional de Colombia), (1), 11-24.
- Rodríguez Otero, L. M., & Treviño Martínez, L. (2016). Violencia en pareja, amor romántico y trabajo social. *Voces desde futuros trabajadores sociales mexicanos*. *Trabajo social hoy*, 2(78), 99-130.
- Santana-Hernández, J. D. (2010). La formación para el trabajo social en contextos de desigualdad de género y violencia contra las mujeres. *Portularia*, 10(2), 91-99.



REVISTA FAMILIAS Y CONTEXTOS

EDICIÓN N°6