

Daniel Andrés Bonilla Montenegro
Alejandra Becerra Aguilar
John Gregory Belalcázar Valencia
Marina Luz Baigorria
Andrés Gómez-Acosta
Víctor Arturo Velásquez Prieto
Óscar Andrés Castro Munévar
Yonatan Ferney Rojas Salgado
Luisa Fernanda Pardo Parra
Sara Josefina Zabarain Cogollo
Martha Patricia Fernández Daza
Luz Ángela Reyes Ríos
James Ferreira Moura Jr.
Vilkiane Natercia Barbosa Malherme
Antônio Ailton de Souza Lima
Angélica Bachour
Loreto Paz Ansaldo
Consuelo Janet Pérez Álvarez
Catalina Tang Yan
Juan Manuel Ceballos
José Areth Estevez Ceballos
Jorge Andrés Bautista Bulla
Jesica Paola Velásquez Pulgarín
Fredy Alexander Sánchez Olarte
Franco Saúl Tornello

Tomo
2

DESDE LAS MÁRGENES

Desde las márgenes

Experiencias, retos
y abordajes de transformación
e intervención social

Tomo 2

Desde las márgenes

Experiencias, retos
y abordajes de transformación
e intervención social

Tomo 2

Daniel Andrés Bonilla Montenegro (Compilador)

Alejandra Becerra Aguilar

John Gregory Belalcázar Valencia

Marina Luz Baigorria

Andrés Gómez-Acosta

Víctor Arturo Velásquez Prieto

Óscar Andrés Castro Munévar

Yonatan Ferney Rojas Salgado

Luisa Fernanda Pardo Parra

Sara Josefina Zabarain Cogollo

Martha Patricia Fernández Daza

Luz Ángela Reyes Ríos

James Ferreira Moura Jr.

Vilkiane Natercia Barbosa Malherme

Antônio Ailton de Souza Lima

Angélica Bachour

Loreto Paz Ansaldo

Consuelo Janet Pérez Álvarez

Catalina Tang Yan

Juan Manuel Ceballos

José Areth Estevez Ceballos

Jorge Andrés Bautista Bulla

Jesica Paola Velásquez Pulgarín

Fredy Alexander Sánchez Olarte

Franco Saúl Tornello

AREANDINA

Fundación Universitaria del Área Andina

Bonilla Montenegro, Daniel Andrés

Desde las márgenes: experiencias, retos y abordajes de transformación e intervención social tomo 2 / Compilador Daniel Andrés Bonilla Montenegro. -- Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2022.

ISBN (Digital) 9789585139510

Incluye índice. 1. Acción social. 2. Indígenas. - 3. Conflicto armado. 4. Problemas sociales.

Catalogación en la fuente Biblioteca Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá)

986.1-scdd22

Desde las márgenes. Experiencias, retos y abordajes de transformación e intervención social. Tomo 2

©Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá, septiembre de 2022.

©Daniel Andrés Bonilla Montenegro, Alejandra Becerra Aguilar, John Gregory Belalcázar Valencia, Marina Luz Baigorria, Andrés Gómez-Acosta, Víctor Arturo Velásquez Prieto, Óscar Andrés Castro Munévar, Yonatan Ferney Rojas Salgado, Luisa Fernanda Pardo Parra, Sara Josefina Zabarain Cogollo, Martha Patricia Fernández Daza, Luz Ángela Reyes Ríos, James Ferreira Moura Jr., Vilkiane Natercia Barbosa Malherme, Antônio Ailton de Souza Lima, Angélica Bachour, Loreto Paz Ansaldo, Consuelo Janet Pérez Álvarez, Catalina Tang Yan, Juan Manuel Ceballos, José Areth Estevez Ceballos, Jorge Andrés Bautista Bulla, Jesica Paola Velásquez Pulgarín, Fredy Alexander Sánchez Olarte, Franco Saúl Tornello

ISBN (digital): 978-958-5139-51-0

Fundación Universitaria del Área Andina
Correo electrónico: publicaciones@areandina.edu.co
Diseño de carátula: Luis Esteban Piñeros

PROCESO EDITORIAL

Director editorial: Omar Eduardo Peña Reina
Coordinación Editorial: Camilo Andrés Cuéllar Mejía

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.

BANDERA INSTITUCIONAL

Pablo Oliveros Marmolejo †
Gustavo Eastman Vélez
Miembros Fundadores

Carlos Patricio Eastman Barona
Presidente de la Asamblea General y Consejo Superior

José Leonardo Valencia Molano
Rector Nacional y Representante Legal

Martha Patricia Castellanos Saavedra
Vicerrectora Nacional Académica

Karol Milena Pérez Calderón
Vicerrectora Nacional de Crecimiento y Desarrollo

Erika Milena Ramírez Sánchez
Vicerrectora Nacional Administrativa y Financiera

Felipe Baena Botero
Rector - Seccional Pereira

Gelca Patricia Gutiérrez Barranco
Rectora - Sede Valledupar

María Angélica Pacheco Chica
Secretaria General

Omar Eduardo Peña Reina
Director Nacional de Investigaciones

Carine Beatriz Gómez Angulo
Decana Facultad de Educación

Gustavo Adolfo Gil Ángel
Director programa Psicología presencial

Camilo Andrés Cuéllar Mejía
Subdirector Nacional de Publicaciones

Tabla de contenido

Nota introductoria.....	9
Ensamblajes comunitarios de paz: la minga de murales del pueblo nasa	11
Patriarcado y racismo en el siglo XXI: comunidad wichí	37
Activos en salud para la comunidad de Nazareth “Wale Kerü – tejiendo el territorio: huella, camino y horizonte para la gestión comunitaria del buen vivir ”	57
Daño psicológico en 41 víctimas que testimoniaron ante la Mesa de Conversaciones de La Habana.....	79
Una perspectiva de la realidad de la maternidad adolescente en la ciudad de Santa Marta (Colombia)	97
Atuação interseccional em psicologia comunitária com mulheres em situação de pobreza no Nordeste do Brasil	121
“Always have the parents leading what we do”: Reflections from a grassroots collective partnering with immigrant mothers in research and action to promote language justice in education settings in the United States	147

Fútbol popular: experiencias y apuestas para la transformación social	167
Daños y resistencias alrededor de un balón: fútbol, danza y conflicto armado en el barrio Punta del Este de Buenaventura	191
Psicología, estereotipos y envejecimiento activo: Hacia nuevos espacios de intervención social y comunitaria desde los programas intergeneracionales en Colombia	213
Seguir creciendo en la adultez mayor. Experiencias de los cursos Teatro Gestáltico y Meditación en la Universidad para Adultos Mayores en Salta (Argentina), durante los años 2017-2019	235

Nota introductoria

Este proyecto expone un trabajo que comienza a germinar en tierras agrestes y explora alternativas de trabajo dentro de las apuestas comprometidas con los contextos sociales. Esta obra condensa las experiencias en torno a las cuales se ha reflexionado y las narraciones de quienes se dispusieron a compartir la labor tan importante que se hace en diferentes lugares.

El segundo tomo de este proyecto se expande territorial y lingüísticamente, ya que nos damos a la tarea de compilar trabajos en diferentes idiomas y poblaciones. Un contraste muy interesante respecto a libros de esta naturaleza, que contribuye a dar a conocer mucho de lo que se hace en diferentes lugares y latitudes. Como investigadores y narradores de estos once capítulos hemos encontrado que, pese a las restricciones idiomáticas, existen otras formas de vincularse y ser cómplices de un trabajo reflexivo, emancipador y transformador.

Los países invitados, junto con sus comunidades, son España, Brasil, Estados Unidos de América, Argentina y Colombia. Así es posible tener un panorama actual de lo que se piensa, se siente y se hace en favor de comunidades que son vulneradas en diferentes espacios cotidianos e incluso han sido invisibles o expulsadas históricamente, hasta la actualidad.

Esto nos llena de emoción, así como renueva nuestra pasión por un trabajo comprometido, alternativo y corresponsable respecto a las demandas actuales de la academia y la sociedad. Así también, renueva las fuerzas de este proyecto, con la esperanza de que se propicien otros diálogos en torno a temas tan relevantes y actuales como las artes o el fútbol, sin dejar atrás el interés de hacer visible las diferentes luchas y resistencias que están presentes en las experiencias cotidianas de las personas que participan.

Finalmente, es preciso manifestar nuestro total agradecimiento a todas las personas que permitieron una cercanía y un trabajo contextualizado que llegó hasta la configuración de este libro. Un sueño colectivo que se fortalece y se expande, que comparte y contribuye para acercarnos a otras miradas comprometidas, combatientes y expresivas.

Daniel Andrés Bonilla Montenegro

Ensamblajes comunitarios de paz: la minga de murales del pueblo nasa

**Alejandra Becerra Aguilar¹
y John Gregory Belalcázar Valencia²**

1 Estudiante de Maestría en Psicología y psicóloga de la Universidad del Valle, https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000095275. Correo electrónico: Alejandra.becerra@correounivalle.edu.co

2 Valencia. Doctor en Psicología Social de la Universidad del Valle, http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000903396. Correo electrónico: john.belalcazar@correounivalle.edu.co

Resumen

Las acciones colectivas en general presentan diversas expresiones que toman repertorios propios de las comunidades en donde se gestan, caracterizándose por ser situadas. Este trabajo explora desde un abordaje simétrico, la creación, desarrollo y repercusiones de la minga de murales del pueblo nasa (Cauca, Colombia), siguiendo repertorios teóricos de la acción colectiva de Melucci (1999) y de la teoría actor-red (Latour, 1991). A través de un análisis de contenido y una cartografía de controversias como estrategias de análisis, se reconstruyó la experiencia, mostrando cómo una comunidad que se encuentra bajo una dinámica de tensiones -propias a las dinámicas de territorialización del conflicto armado-, reinventa prácticas comunes como pintar murales para reconquistar su territorio con temáticas culturales, de paz y reconciliación. Entre los resultados, se destaca la posibilidad de visualizar el proceso de construcción de la minga a través de múltiples actores híbridos, con el pasaje de un ensamblaje de guerra hacia uno de paz. Como conclusiones, la minga comprendida como un actor-red, posiciona a los murales como mediadores e intermediarios fundamentales para la transformación de ensamblajes colectivos a través de su capacidad de agencia al contar historias.

Palabras clave: Acción colectiva; Conflicto armado; Minga; Murales; Redes comunitarias; Teoría actor-red.

Introducción³

Las acciones colectivas como objeto de estudio en las ciencias sociales representan acontecimientos que convocan una serie de recursos y actores con el fin de responder frente a un suceso, persona o norma institucional de manera colectiva, caracterizados por mostrar la capacidad de los individuos y grupos de crear espacios autónomos en los que se construyen modelos culturales alternativos (Touraine, 2006). Las acciones colectivas son puntos de inflexión de la historia en curso,

³ Este capítulo presenta una síntesis del trabajo de grado realizado por Alejandra Becerra Aguilar para optar al título de Psicóloga, "La minga nasa de murales. Reensamblaje de territorio-comunidad", en la Universidad del Valle, dirigido por John Gregory Belalcázar.

por las cuales se expresan o emergen tensiones que se gestan cotidianamente, marcando un nuevo rumbo en la trayectoria histórica, a través de la reflexividad y los procesos de subjetivación.

En la literatura, el análisis de las acciones colectivas desde la perspectiva estructuralista se centra en el estudio de la organización del modo de vida colectiva, las relaciones que las personas establecen con los escenarios donde viven, los roles y los mundos de signos y significados que les dan sentido a su existencia (Castillo, 2016). Por otro lado, las perspectivas funcionalistas distinguen componentes como las normas, motivaciones, el sistema de reglas que traduce los valores en comportamientos y la movilización de las motivaciones y recursos (Tilly, 1995; Tarrow, 1998), donde se consideran condiciones sociales en las que tienen lugar las acciones colectivas, las orientaciones y los tipos de repertorios utilizados.

Desde el construccionismo, una tercera perspectiva, las acciones colectivas se configuran desde las identidades sociales, los lazos de confianza y la solidaridad entre actores. Se conciben como generadoras de espacios de experimentación y creación de nuevos estilos de vida y nuevas prácticas sociales, que no eliminan formas anteriores de acción, sino que yuxtaponen otras lógicas (Melucci, 1991).

Desde las principales perspectivas de estudio de este concepto, algunos autores han llamado la atención sobre la existencia de un riesgo en la conceptualización de la acción colectiva. Es posible que finalmente la investigación sobre este tema termine siendo una tarea técnica, que básicamente implica perfeccionar, refinar y mejorar los aspectos operativos de ciertos conceptos que se consideran de importancia central pero que se aceptan acríticamente, como la descripción de roles, motivos y logros, dando un recorrido histórico del contexto de formación y esquematizando la acción colectiva con las categorías de interés, sin realizar un esfuerzo por describir las singularidad del fenómeno a partir de la experiencia primaria de quienes participan y representan la complejidad de su realidad (Rodríguez-Giralt, 2011; Castillo, 2016; Jerne, 2018; Baquero, 2017; Aguilar-Forero & Muñoz, 2015).

Recientes estudios proponen el estudio de las acciones colectivas desde enfoques simétricos, lo cual crea “la posibilidad de articular teorías

no-dicotómicas, contrario a las tradiciones dominantes, y que incluye asumir una absoluta heterogeneidad” (Rodríguez-Giralt, 2011), abandonando los debates entre lo macro y lo micro en la dimensión social. Un acercamiento simétrico⁴ es posible en la medida en que las acciones colectivas (a) son de carácter alternativo e innovador, persiguen un cambio; (b) se construyen a partir de repertorios propios de colectivos diversos y construcciones de redes informales de interacción que forman la creación de nuevas formas colectivas de identificación puestas en relación con el mundo material, territorios y creaciones tangibles; (c) adquieren el carácter de acontecimiento, en tanto un acontecimiento es una “irrupción novedosa, acontecer temporal en su devenir que emerge a partir de la diferencia [...] una manifestación subvierte el estado de cosas imperante haciendo necesario redefinir a partir de ella tanto el [*statu quo*] actual, como el pasado y el futuro” (Esperón, 2018), en el que se rompen ideas preestablecidas o ya ensambladas para dar paso a la creación y asignación de nuevos sentidos, que no se reducen al plano lingüístico comunicativo, sino que incluye las entidades materiales (Deleuze, como se citó en Esperón, 2018).

En este capítulo retomamos la propuesta analítica desde lo simétrico, entendiendo que las diferentes formas de acción colectiva son un efecto emergente e interactivo de colectivos híbridos. Los análisis se centran en la forma como “combinaciones específicas de las cosas se forman, se potencian y colapsan en diferentes agrupaciones” (Jerne, 2018), con el objetivo de desplegar las relaciones que supone el actor-red de la minga de murales nasa como acción colectiva. A continuación se presentan algunas consideraciones relevantes sobre este marco interpretativo.

La teoría actor-red

Este enfoque estudia la participación de la materialidad y la discursividad en las relaciones que producen y organizan toda clase de actores heterogéneos, tales como objetos, sujetos, seres humanos, máquinas, animales, naturaleza, ideas, organizaciones, desigualdades, escalas,

⁴ Los enfoques simétricos pueden materializarse a través de la teoría actor-red (ANT, por sus siglas en inglés) para Law (1992), el objetivo de la ANT es explorar y describir los procesos de formación de patrones, la orquestación social, el orden y la resistencia. Los abordajes simétricos implican una concepción de un mundo híbrido, abandonando la visión dicotómica de lo natural y lo material.

tamaños y arreglos geográficos (Monterroza, 2017). “Va contra el trabajo con macro categorías como la cultura, la sociedad, comunidad, institución; que son explicaciones generalistas y normativas”, y, más bien, estudia relaciones emergentes entre *actantes*⁵ horizontales (Tirado Serrano, 2001).

En su perspectiva ontológica, la ANT considera que el orden social será compuesto de asociaciones, nodos de una red que no son más que conjuntos de relaciones. “Individuos, hechos, estructuras o relaciones son productos, efectos a posteriori de lo que es solo una maraña de materiales heterogéneos, yuxtapuestos, unidos y configurados por las relaciones que son capaces de establecer o sufrir” (Domènech & Tirado, 2005).

Aunque numerosos enfoques han abordado lo relacional como fuente de investigación, lo innovador de la ANT es su manera de entender la dinámica que actúa en dichos entramados: describiendo incesantemente movimientos de series de acciones, que solo representan un fragmento, partes incompletas de las situaciones, que, a pesar de su transitoriedad, posibilitan crear una idea de cómo y qué se mueve, desplaza y transforma en las acciones. A través de la saturación de la descripción, emerge una explicación (Latour, 1998, como se citó en Domènech & Tirado, 1998).

La unidad de análisis es un actor-red, que no es reducible ni a un simple actor, ni a una red: está compuesto, igual que las redes, de series de elementos heterogéneos, animados e inanimados, que han sido ligados mutuamente durante cierto periodo (Latour, 1998, como se citó en Domènech & Tirado, 1998). Es simultáneamente un actor, cuya actividad consiste en entrelazar, y una red que es capaz de redefinir y transformar aquello de lo que está hecha.

Método

La investigación planteó un estudio de caso de una acción colectiva bajo los repertorios interpretativos de la teoría actor-red. Se seleccionó

5 Concepto alternativo de la ANT, que considera lo denominado “actor” y “agente”. Un *actante* es cualquier entidad que interfiere/actúa en la red de un colectivo.

el caso de la minga⁶ de murales del *pueblo nasa*⁷ (*gente del agua*) como unidad de análisis, caracterizada como una controversia⁸: una disputa sobre la propiedad simbólica y material del territorio.

La minga de murales del pueblo nasa en el Cauca, autodefinida como un proceso de memoria, paz y resistencia, propone desde el muralismo⁹ una forma de hacer frente a la guerra a partir de la revitalización cultural y la apropiación social del territorio. Mediante la intervención colectiva y el intercambio de saberes entre autoridades tradicionales, artistas locales, nacionales e internacionales, la minga se concibió desde el principio como un museo al aire libre, como un laboratorio de paz por la resistencia; así mismo, esta iniciativa se está convirtiendo en una nueva forma de cartografiar los territorios de paz, superponiendo a los lugares de horror los de esperanza y promoviendo otras formas de habitar y reconocerse desde los colores.

Esta investigación fue de tipo documental, dados el rasgo y la característica de la experiencia objetivo. La recolección de datos se llevó a cabo durante el periodo 2017-2018:

(a) Revisión documental: Se incluyeron ocho vídeos en la plataforma de YouTube, nueve reportajes periodísticos; un trabajo de grado de Aguirre (2015) y la *Revista Ya'ja* (2016) de autoría propia de la comunidad. La revisión documental tomó como periodo de observación los márgenes entre la primera y la segunda versiones de la minga, 2013-

6 Las mingas son una práctica frecuente en las comunidades indígenas, principalmente caracterizada por la naturaleza política producto de la negociación y puesta en común de intereses, el encuentro de estas personas generalmente hace que la minga se construya de forma intergeneracional (Jurado y Botero, 2012).

7 Es una agrupación indígena ancestral en Colombia, organizada bajo las figuras de resguardo y cabildos, asentada principalmente en el departamento del Cauca. En particular, la comunidad se caracteriza por tener una cosmovisión basada en el "buen vivir", la armonía, la familia y la vitalidad del territorio, el mundo es concebido como una casa donde viven todos. Están asociadas con prácticas de resistencia civil y no violencia.

8 Una controversia es "una mezcla de consideraciones que conciernen tanto a la sociedad como a la naturaleza [...] debe demostrar que los elementos vinculados a una red están constituidos y adquieren su forma por la implicación que tienen unos con otros" (Lee y Brown, 1998). El propósito de esto es aprender de los actores cómo observan sus colectivas existencias desde diferentes niveles de implicación (Latour, 1998).

9 El arte en murales como acción colectiva también se ha expresado en otros contextos: Memorias del futuro en Santander de Quilichao (2013), Mural Arts: Let's paint a better world! (2018), en Cali; San Carlos (2018), uno de los municipios más golpeados por el conflicto armado, ha sido declarado "Municipio de los Murales".

2017. Para cada recurso revisado se extrajeron aproximadamente 40 fragmentos de entrevistas de 25 sujetos participantes de la acción y se clasificaron según su nivel de implicación en la acción colectiva.

(b) Entrevistas: Esta herramienta permite acercarse a la minga a través de relatos fenomenológicos enfocados en puntos específicos que fija el investigador. Se realizaron dos entrevistas en profundidad.

(c) Revisión del registro fotográfico: Como medio de comunicación visual, este registro transporta e ilustra elementos vitales para esta acción colectiva. Se capturaron las imágenes de los 32 murales obtenidos durante la segunda versión de la minga (2016), registradas por el Centro Nacional de Memoria Histórica. Además, se tomaron también las descripciones hechas por los autores de los murales sobre lo que quisieron plasmar o representar en sus obras.

Estrategias de análisis de información

Para integrar y visualizar la información, se recurrió a una *cartografía de controversias*, que se define como un ejercicio de elaboración o representación de los dispositivos para observar y describir el debate social, momentos en que se comparte una incertidumbre sobre cómo proceder y qué va a pasar luego de tomar una acción (Venturini, 2009). A pesar de conocer el desarrollo de la acción, una cartografía permite establecer una espacialidad que represente el crecimiento, la dirección o las particularidades de dicha controversia u acción.

Para rastrear el proceso de ensamblaje se recurre a un esquema expuesto por Latour (1998) que se presenta en la figura 1. La secuencialidad de acontecimientos implica que el esquema/grafó analítico se reproduce secuencialmente, el análisis parte de las categorías presentadas en el proceso de traducción.

La narrativa obtenida de las diferentes fuentes de información, como la cartografía de controversias, acompañada de las *líneas narrativas* son apropiadas para esquematizar los contenidos de las historias, siendo

estas utilizadas como recurso de visualización de los posicionamientos identitarios y el despliegue de la acción colectiva, adicionalmente constituyen una de las formas discursivas presentes en lo cotidiano y una imposición de linealidad, que busca situar cronológicamente los eventos significativos de la historia contada (Díaz, 2018), donde la implicación del sujeto no es individual, sino que se produce en un ámbito intrasubjetivo de la representación.

Figura 1. Esquemas para el análisis de información



Nota: Expresan cómo se usaron los conceptos para estructurar el proceso de la minga. *Fuente:* Latour (1998) De la mediación técnica: filosofía, sociología, genealogía. En Domènech y Tirado (Eds.) *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. Gedisa. Las definiciones señaladas no forman parte de la imagen original, se agregan citando el mismo capítulo (p. 274).

Figura 2. Versión reducida de la totalidad del grafo analítico



Fuente: Elaboración propia. A través de convenciones se representó el ensamblaje, que inició con dos sujetos y se hace más complejo en el tiempo (momentos representados entre líneas negras puntuadas).

Resultados

La cartografía de controversias se construyó a partir de las líneas narrativas de cada fuente de información. La figura 2 muestra una serie de traducciones que se realizaron temporalmente en el desarrollo de la acción colectiva, el análisis retomó este ensamblaje y realizó “zoom” sobre cada momento con el fin de describirlo en profundidad.

Problematización: ¿Qué se problematizó? ¿Por qué puede ser problematizado y cómo?

En Toribío convergen diferentes repertorios interpretativos sobre el territorio. La problematización en esta controversia parte de dos posturas: en principio, la cosmovisión ancestral que ha instaurado la comunidad indígena nasa, donde el territorio es parte de la madre tierra y debe ser gobernado bajo principios afines con la naturaleza, respeto y resistencia; por otra parte, existe un grupo de actores que históricamente han concebido el territorio como un lugar vital para la siembra y distribución de productos asociados con narcóticos. La problematización respecto de quién tiene el poder sobre el territorio ha generado confrontaciones territoriales de distintos niveles; por ejemplo, entre el 1985 y 2018 se reportaron más de 100 tomas armadas, más de 400 hostigamientos y más de 200 asesinatos indiscriminados.

La problematización de estos aspectos actúa como “quiebrahielo” que abre y crea un entorno de suposiciones y creencias innovadoras, sobre las cuales los *actantes* justifican un cambio en sus dinámicas de acción; a partir de ello el conflicto, el arte, la identidad y el territorio pasan a ser temas centrales en la composición de metas comunes.

A pesar de que la población nasa se ha caracterizado por generar resistencia desde distintos ámbitos y en diversas modalidades, como tomas, marchas, locuciones, entre otras, elige traducir la problemática a través de una relación heterogénea que existe entre los grupos y las construcciones del territorio: esta relación se materializa en las pinturas, los murales o firmas con pinturas.

Foto 1. Murales alusivos a grupos armados que aparecen en Toribío.



Fuente: RFI/Véronique Gaymard (2014) y AFP (2013).

Como colectivo, han estado expuestos a la materialización explícita de la ideología de los grupos armados sobre los espacios que consideran propios; por otro lado, el pintar murales se ve posibilitado por la escuela de arte que la comunidad ha mantenido por unos años, donde se les ofrecen las herramientas necesarias para contravenir o responder a estos ataques.

Interés: ¿Quién puede estar interesado? ¿Por qué los actores están interesados?

El interés de cada *actante* depende de las condiciones iniciales, acerca de su conocimiento sobre la acción; sin embargo, estos intereses serán

modificados paulatinamente, con el nivel de involucramiento. En un primer momento, este proceso se da a través de un mural realizado en la Universidad del Valle (Cali) que llamó la atención a una profesora de esta institución y en Tacueyó (Cauca) contactó al artista que firmó la obra, quien recibió la llamada estando en la ciudad de Bogotá. Es de notar que, en términos de la acción colectiva, diferentes territorios se pliegan, el interés conecta no solo personas, sino también lugares.

Ya el mural realizado captó el interés del Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral Campesino (CECIDIC), pues este tipo de arte lograba plasmar lo que ellos querían mostrar de su territorio. Esto desplegó una serie de acciones por parte de la institución para lograr sostener el interés de los pintores en permanecer en el territorio, recurriendo a los medios materiales que podían ofrecerles: estadía, alimentación, servicios públicos y una ocupación: plazas de talleristas ocasionales en el centro para los jóvenes que estudiaban artes. A pesar de no realizar un intercambio monetario, el CECIDIC se sirve de otros mediadores, para traducir su interés en términos que a otro grupo también pudiera llamarle la atención.

Este momento de la traducción es vital, permite el establecimiento de metas comunes y otorga al colectivo en formación nuevas posibilidades, nuevas rutas por las cuales transitar, e incorpora recursos heterogéneos que diversifican y delimitan las técnicas que pueden ser desarrolladas: el arte en murales se ha convertido en el marco referencial con el que van a comunicarse. El interés también caracteriza el tipo de influencia que los implicados puedan tener en otros grupos; podemos observar un proceso de este tipo en los muralistas, con lo cual se ha logrado alcanzar una red importante de artistas nacionales e internacionales:

A partir de que me invitan, tuve que investigar para ver dónde iba a ir, leí una historia que de alguna manera se parece mucho a la que vivimos en México. Dicen que hace unos años en la primera [minga] fue un ambiente un poco más complicado, pero en esta ocasión muy tranquilo, muy bien, en paz, como si estuviera en casa, me recuerda mucho a mi rancho [muralista].

Enrolamiento: ¿Qué actividades se enrolan? ¿Cómo se enrolan los actores? ¿Por qué?

El interés no supone condiciones suficientes para que todos los actores participen: pueden no querer pasar a la acción o no poder hacerlo. En el caso de la acción colectiva lo más importante es lograr un enrolamiento de la mayor parte de los grupos de *actantes* que componen el colectivo; así mismo los no humanos también son enrolados en la medida en que son convocados, pensados o usados.

Según los momentos de desarrollo de la traducción, el tipo de inscripción de los *actantes* es distinto. En el momento en que se busca financiación para la minga, las relaciones preferidas son las que se encuentran en contextos institucionales, como puntos de paso obligados; se identifican negocios y organizaciones que producen o poseen recursos económicos, materiales o culturales, para permitirse alcanzar el enrolamiento de no humanos, como pinturas, brochas y muros legalizados, o bien de humanos, pasajes de bus y avión, hospedajes, publicidad.

Para la primera minga se reporta presencia de numerosos colectivos e instituciones. El aporte de cada sector fue diferencial, y para obtener la participación de algunos se requirió establecer acuerdos que delimitaron la acción y tradujeron la idea de la minga a una jornada de tres días, pasando de un objetivo declarado entre cuatro actores, como “vamos a hacer una minga de murales para que el territorio luzca bonito”, a un plan estructurado en horarios, delegados, deberes y derechos, que incluyó un protocolo de acción. Este protocolo tecnifica la acción y delimita el tipo de relación que tienen los murales con el territorio

Se hizo una lista de las personas que iban a dar recursos, se pintaban esas [sic], la institución tomaba una foto de la pared que tenían disponible para pintar. Eso se les mandaba a los pintores y ellos eligen [sic] cuál querían. Para hacer el diseño y así mismo definir también el material, se le pedía a la persona que hiciera una propuesta de diseño y se decidía entre los dos [muralista].

Según las condiciones del muro, se despliega el tipo de artefacto necesario: para cada caso se asignaban pinceles finos, para los muros de la-

drillo puro, aerógrafos. El artista, además, constituye, junto a la pintura y las brochas, un actor-corporativo, del que se sirve la población para plasmar el mural. El artista no puede pintar lo que quiera (como muchas veces sucede en esta ocupación), sino que debe entrar a negociar con los dueños del lugar, actores que reconocen que sin el diálogo no puede haber una convergencia. Es el pacto que finalmente permite la materialización de una cultura, la institución lo valida y modifica la visión que ha sido ofrecida por el artista. Además, esta negociación es también una oportunidad para enrolar nuevos actores:

Todos se untaron las manos, desde las señoras que se levantaban a las cuatro de la mañana a cocinar para que pudiéramos tener el desayuno y salir al pueblo a pintar, desde todos los que no ayudaron a mover los galones de pintura, los andamios, el señor de la chiva que suba y baje artistas, llévenos para aquí para allá, entonces realmente generó una dinámica donde todo el mundo tuvo algo que ver [muralista].

Aquí es hacerse amigo de la comunidad, pasar a la casa de ellos, tomar chicha con ellos, recibirles un tinto, conversar, charlar, es un proceso totalmente diferente [...] es muy diferente el contexto espacial, lo que pasa la ciudad es otra vuelta [sic] [muralista].

La introducción de actores de diferente naturaleza hizo más compleja la negociación, intrigas, actos de persuasión o violencia, gracias a las cuales un actor consigue la adhesión de otros actores:

Se acordó que se iba a pintar y a quiénes se le iba a pintar, más que todo algo económico, de "si yo pongo dinero, entonces me tienen que pintar algo" era válido [sic], pero es que nosotros no estábamos ahí para pintarles el negocio y hacerles propaganda, sino para hacer un trabajo social y político que tuviera que ver con la cultura indígena. Entonces esto sí estaba claro con algunos presentes como el Proyecto Nasa, y algunos de los comerciantes aceptaron y otros dijeron que no y se retiraron [gestor de la minga].

Movilización: ¿Qué actividades se movilizan? ¿Cómo se movilizan? ¿Por qué se movilizan?

La movilización es el proceso por el cual humanos y no humanos intercambian propiedades, se sirven del otro para extender su agencia sobre el mundo: “[...] es algo que a uno lo conmueve, nosotros los que tejemos no solo lo vamos plasmando, nos hacen pinta también, uno siente como una gran fortaleza que viene al territorio” (*sic*) (artista anónimo). La realización de los murales opera en doble vía, el artista-comunidad ha creado el mural y el mural le da al pintor *artisticidad* y *paz* a la comunidad.

Fotos 2 y 3. Pasaje de la acción colectiva



Abuelos transmitiendo conocimientos. Retrata a una madre tejiendo y enseñándole a la hija. Ellas están en el universo que se plasma en la parte inferior de la composición.



Mochilas de Jambaló. A través de los rombos de las mochilas se exponen los cuatro espacios de la cosmovisión nasa.

Fuente: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Se encontraron elementos movilizados en diferentes puntos del actor-red, como artistas que aprendieron nuevas técnicas, locales que experimentaron el arte por primera vez. El objetivo del “componente pedagógico” fue intercambiar saberes entre los artistas externos y los locales, un fin puesto sobre la tecnificación mixta de la acción. Este intercambio de *propiedades* era un punto clave para el municipio, pues esta enseñanza les permitiría afianzar la aplicación de su saber y diversificarla. Es posible que esta innovación técnica tenga repercusiones importantes en la futura formación de artistas desde el CECIDIC, así como también la extensión de la práctica local a otros contextos donde los artistas realicen murales.

Algunos de los artistas dedicaron su tiempo para compartir con la comunidad sus saberes, se desarrollaron con buena participación los encuentros de esténcil, reporteritos comunitarios y tiza al piso [...]. Buscaban también el intercambio de conocimiento, técnicas, las prácticas, los estilos, de cómo y qué conocíamos del pintar, ellos tenían otras formas, enseñábamos y aprendíamos [sic] [miembro del CECIDIC].

También se rescata la movilización de un interés investigativo sobre la minga. El CECIDIC, encargado de otorgar permisos a personas externas a Toribío, reportó que ha perdido la cuenta de cuántas veces universitarios han solicitado entrevistas y visitas para realizar trabajos sobre el tema. La minga también suscitó el interés internacional, fue visitada por Bill Rolston (2017), investigador irlandés que ha trabajado con las expresiones artísticas en murales en contextos de conflicto armado, quien afirma:

Los murales responden a la necesidad de las víctimas de denunciar y de mantener limpia la memoria de sus seres queridos: quieren demostrar públicamente la dignidad de la persona asesinada y la injusticia en la cual su recuerdo, su memoria fue desdibujada [sic]. Los procesos colectivos de elaboración de los murales han servido de catarsis para procesar su duelo y reconstruir su verdad (Ospina y Rolston, 2015, párr. 12).

Lo más interesante es que encontré algunos paralelos con los murales políticos de Irlanda del Norte. La mayor similitud es que hacen pensar en la memoria. Se producen desde la base hacia arriba. Eso significa que la gente es la que hace los murales y tiene algo para decir en la pared. Ellos tienen una memoria legítima de alguna injusticia (Moreno Barreto, 2018, párr. 5).

La movilización es un elemento que alcanza dimensiones socioeconómicas en términos de desarrollo social para el municipio, pues el turismo empieza a ser una práctica frecuente, la acción colectiva atrae porque está pensada para el otro, la creación de un no humano cuya funcionalidad se extiende hasta el “ser expuesto”, usado para ilustrar a otros, un objeto que, con el tiempo, se convierte en un objeto de memoria.

Desplazamiento: ¿Qué se transformó? ¿Qué rumbo tomó el colectivo? ¿Qué camino tomó el colectivo?

Esta fase permite rastrear el rumbo del municipio, los nuevos límites que se han dibujado para definirse o bien qué ha cambiado. Este nuevo rumbo determina un desplazamiento de los límites del colectivo:

Pasar de ver paredes llenas de tiros, de esquirlas de bombas, llenas de sangre, a pasar a ver otras cosas. Por ejemplo, casas abandonadas de gente que se desplazó. Se hizo una pintura con mensaje de reflexión, de paz, y la gente la ve y dice “Este es mi pueblo, realmente esto construye al pueblo, el pueblo no es violencia, es la construcción de lucha comunitaria, de reciprocidad, de minga”. En Toribío lo que pasa es que antes la gente no iba mucho, estaba ese estigma, pero actualmente, con lo de la paz, la gente ya empezó a admirar lo bonito de lo pintado, en ese tiempo ya la violencia estaba disminuida, a ver el arte, todo el mundo tenía la imagen de lo artístico, a quererlo visitar no por el conflicto, sino por la cultura, la defensa de la vida, el plan de vida; la gente se animó y quiso ver qué más había allí, y llegaron proyectos agropecuarios, sociales, mucha variedad de cosas que se pueden trabajar. Proyectos productivos y también turismo, que empezó a aumentar [habitante del territorio].

Se ha producido un cambio en la percepción del municipio, de los propios habitantes y de otros actores nacionales e internacionales. Desde lo local, el mural ha logrado ensamblar lugares que habían sido excluidos, innombrados, olvidados, negados, ha ampliado el lugar que se denomina *territorio*; por otro lado, al movilizar elementos como el turismo, el color, el museo al aire libre, la reconciliación y la seguridad en el municipio, se ha logrado plantear una contrapropuesta en la presentación que tiene ante el país, creando una nueva posibilidad de representación: “Toribío es zona roja, pero también es una zona de paz [...]. Ya las personas detienen su paso para apreciar el trabajo realizado, tomarse una foto, permitirse un suspiro, un bello pensamiento, y seguir fortaleciendo el espíritu de lucha y resistencia”. El actor-red se extiende con sus miembros, sus redes no se detienen en el lugar en el que se desarrolló, por lo tanto, los efectos son transportados a otras instancias que no necesariamente tienen que ver con el objetivo

de la minga, pero que implican relaciones heterogéneas entre actores. En el caso de los artistas, llevó a cuestionar la relación que tienen con su ocupación, con los materiales, como los murales ya construidos. También mediaron la relación que se tiene con los materiales que los componen:

Un contexto cultural tan fuerte lo lleva a uno a reflexionar sobre cuál es el sentido de esa imagen para las personas que están ahí o para ese territorio. No se trata de decir “listo, voy a hacer algo bonito acá”, sino de encontrarse con un lugar con esa significación tan fuerte. Eso es algo que en el arte urbano se deja de lado, porque se privilegia la estética por encima del significado [...]. Estar allá cambia la intervención, cambia la relación de nosotros con la pintura, cambia la relación de la gente con la pintura, el sentido y el contexto tienen más fuerza y le da a uno más motivación para poder ir allá [muralista].

Sobre los murales, han quedado anclados como marcas territoriales de este grupo específico, siendo declarados, tras la minga, fuente de disputa. En el momento en el que la comunidad plasma en ellos imágenes, con el fin de declarar⁹lo su propio territorio o bien de contender a otro, en un marco referencial de guerra/paz en Colombia, desplaza los conflictos a una modalidad artística, dentro de la cual ya cuenta con adversarios; y, sin embargo, también se reporta que entre los pobladores de Toribío los murales alcanzan a mimetizarse con el ambiente al cual están adaptados, haciendo que, con los años, debido a la falta de innovación, pasen desapercibidos. Esto abre un debate sobre la vigencia de la marca territorial y de su capacidad de contender en este espacio del conflicto:

Unos murales se fueron deteriorando y también otros, por la presencia de los actores armados que quieren imponer su ley. Rayan los murales con sus letras, siglas o cualquier mensaje subversivo lo coloca sobre el mural [sic], cosa que es gravísima, pero la comunidad vuelve y los pinta de blanco para nuevamente pintar los símbolos propios, es como una pelea de simbología y territorial en el arte.

En la gente se vuelve muy común ver los murales, pero hay otras [sic] que lo valoran mucho, otros no lo ven con conciencia de lo que significa. La gente que llega de otra parte se queda impresionada por los murales, sigue llegando mucha gente del mundo o periódicos [sic] [habitante del territorio].

La acción colectiva estableció la participación de grupos de diversa naturaleza, al igual que sus contenidos. Cada vez que emerge, este fenómeno trae consigo un punto de quiebre: tanto en el interior de la cotidianidad de la comunidad como a nivel histórico, produce modificaciones en cuanto a la percepción del municipio, es decir, modificaciones al proyecto de acción con el que se comprometen los actores implicados. Concebir un lugar distinto al anterior, transformarlo, trae consigo programas de acción consecuentes con la cultura, la paz y la reconciliación que guiaron el desarrollo de este proceso.

Consideraciones finales

Ha sido posible comprender el fenómeno de la minga como una acción que no termina, como un ensamblado que se transforma, extiende y difunde en una colectividad. El concepto de *proceso* no es suficiente para aproximarse a este tipo de acciones, en tanto tiende a comprenderse como una secuencialidad, que generalmente termina con el cumplimiento de un fin; en cambio, el representarla como un *ensamblado* reconoce las diversas voces que se involucran en la minga, a veces con intención, otras como intermediarios de los miembros de un colectivo en relación permanente, incluyendo sus futuros desplazamientos y su desinterés.

La minga ha sido entendida de diferentes formas, según los niveles de involucramiento que suscite en los actores humanos, y, sin embargo, conservando algo fundamental: la minga se ha realizado con la intención de exponer que *en Toribío no es como la gente de afuera lo pinta, sino como ellos mismos se definen*. Un sentido reivindicativo de la población se despliega hasta niveles que no pudieron preverse, cambios en el interior de la comunidad, aumento del turismo, de la visibilidad

nacional, tránsitos por lugares antes abandonados, entre otros, todo lo cual solo es posible por la convergencia de *actantes* de diversas fuentes y versiones.

La minga de murales se considera una acción que desbordó las dicotomías entre conflicto y paz, de orden gubernamental solamente, para ser una apuesta de marcación de la territorialidad. Este enfoque territorial se ve cada vez más replicado en lugares en los que se han generado enfrentamientos que de manera permanente impactan la relación que entre los humanos y los no humanos, en este caso representados por lugares vitales. Es posible afirmar que esta relación heterogénea que compone la vida en un municipio se ve interrumpida y solo a través de la reparación de estos lazos quebrantados es posible la emergencia de una comunidad fortalecida en todos los aspectos. Los murales o marcas territoriales con repertorios propios son, entonces, una estrategia de reconciliación con resultados positivos que puede ser llevada o propuesta en contextos con características de afección similares.

A pesar de ser identificables actos a los que se les nombre *minga*, estos actos provienen de formaciones de redes ensambladas, definidas por objetivos e intenciones específicos. Es durante el acontecer de las dos versiones cuando todo el ensamblado adquiere sentido. Estas jornadas representan los puntos de inflexión de la acción colectiva, a partir de ellas el rumbo del colectivo se transforma, reorganiza, modifica, marca el movimiento hacia otro proceso; es posible que los recursos, una vez obtenidos, permanezcan ensamblados a la red, para dar inicio a otro tipo de acciones, o a la reinención de otras versiones de la minga de murales.

El mural como un portador y transformador de sentidos: fueron los murales los que llamaron la atención en primer momento para este trabajo de grado; el efecto que causan se equipara con las relaciones intersubjetivas, de aquello que hay en medio y une a dos o más actores a través de su intencionalidad.

Los murales han sido mediadores e intermediarios de la acción colectiva, traducen contenidos ancestrales de la comunidad. El colectivo los describe, pero, como parte del ensamblado, el mural *habla* por sí

mismo, cuenta historias, refleja lo que es sagrado de su territorio, su población, los sufrimientos, sin dejar de lado la esperanza y los sueños de un pueblo como Toribío: utiliza los repertorios interpretativos propios del colectivo. Es posible nombrar a la minga y el mural *actantes* pertenecientes a una simbiosis, cofuncionales para generar la particularidad de esta acción colectiva, cerca de llegar a designar el mural como un delegado, un *actante* al cual se le han atribuido determinadas funciones dentro del colectivo y que las asume como miembro fundamental de la cotidianidad e identidad grupales.

En términos metodológicos, la visualización en detalle de las traducciones paso a paso que se generan durante la minga de murales permite pensar que los considerados actores-red están constituidos por la secuencialidad de traducciones, acomodaciones internas constantes, tensiones y estrategias de negociación, que van transportando intenciones que finalmente establecen programas de acción con mayor complejidad, respecto al primero que se establece en los eventos controversiales, pues proviene de una estructura de relaciones ensambladas, cada vez más robusta, móvil, dinámica y flexible. El esquema analítico secuencial es un recurso estructurador de procesos colectivos que actúa como estrategia de visualización del movimiento o tránsito de repertorios interpretativos particulares de un colectivo.

El esquema en mención permite observar procesos internos de traducción al recorrer un rastro y establecer unos límites. A través de las voces e indicaciones de los mismos *actantes* asociados al actor-red es posible recrear los pasos que se dieron durante una acción colectiva, en este caso de la minga de murales, donde vemos, quién, cómo y a través de qué fue pensada esta iniciativa, en quienes suscitó un interés particular, quiénes se enrolaron al participar, qué dejó en la comunidad y cómo este acontecimiento cambió una colectividad. La idea de *secuencialidad* no se agota en un seguimiento cronológico del fenómeno; más bien, hace explícitos elementos fundamentales con los que se construye un repertorio de acción; describe cómo, en qué momentos y a través de qué estrategias es posible *reensamblar lo social, no en una sociedad, sino en un colectivo*.

La *acción colectiva*, como concepto en las ciencias sociales, tiene numerosos métodos y fuentes de aproximación. Desde este acercamien-

to es posible concebir este fenómeno en sus aspectos estructurales, funcionales y relacionales, con un carácter constructorista. Las exigencias actuales en el estudio de las acciones colectivas requieren dar un lugar especial a las interacciones entre actores híbridos, guiarnos por sus descripciones permite comprender la diversidad de formas organizativas de las que emergen estas iniciativas: a veces grupos que ya se conocían, a veces recogen ideas generales de toda una comunidad, a veces no se anclan al territorio, en otras es fundamental, entre otros.

Quizás la intención con la que las acciones colectivas se desarrollan no es en principio el cambio, ruptura o reivindicación de una comunidad o grupo, y su análisis no debe agotarse en ideologías sobre las cuales se fundan, esta es solo una de las dimensiones que atraviesa su complejidad. A pesar de poder identificar en un fenómeno como la minga conceptos propios de una teoría, tiene mayor relevancia, en términos de comprensión de la realidad, reconocer la particularidad que la compone a partir de una descripción de los sucesos y procesos, desde la perspectiva colectiva.

Las acciones colectivas, estudiadas a través de repertorios como la traducción, nos llevaron a identificar las metas, los objetivos o programas de acción que surgían del enrolamiento de *actantes* al actor-red, que incluso se dieron antes de poder definir esta iniciativa como tal, y dejan planteadas las posibilidades de acción para ensamblar otras redes similares en el futuro. Además, esta aproximación no excluye a la dimensión subjetiva del análisis: en su lugar, los procesos de apropiación, identitarios y de resolución de conflictos fueron claves para poder explicar la razón y el tipo de relaciones que se dan en un colectivo; para este caso, la *nosotredad*¹⁰ ha logrado ser un recurso que abarca tanto a humanos, como a no humanos en un plano de análisis donde queremos rescatar las formas organizativas en su carácter simétrico, la acción social en una realidad híbrida de múltiples dimensiones.

10 Se refiere al "sentido de que uno pertenece a una colectividad mayor, de la cual es parte significativa; el sentido de que aunque haya conflicto entre las necesidades del individuo y las de la colectividad, estos conflictos deben ser resueltos de forma que no se destruya el sentido psicológico de la comunidad, el sentido de que hay una estructura de relaciones que se fortalece y no se diluyen en sentimientos de soledad" (Sarason, 1974, p. 1).

Referencias

- Aguilar-Forero, N. y Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1021-1035.
- Baquero, D. C. (2017). Propuesta de desarrollo comunitario para fortalecer la identidad cultural de la parroquia Puela, cantón Penipe, provincia de Chimborazo. [Tesis de maestría, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo]. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo.
- Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, 19(58), 13-52.
- Callen, B., Domènech, M., López, E., Rodríguez, I., Sánchez-Criado, T. y Tirado, F. (2011) Diásporas y transiciones en la teoría del actor-red. *Athenea Digital*, 11(1), 3-13.
- Callon, M. (1986) Algunos elementos para una sociología de la traducción: la domesticación de las vieiras y los pescadores de la bahía de St Brieuc. En Law, J. (Ed.) *Power, Action, and Belief: A New Sociology of Knowledge?* R.K.P.
- Callon, M. (1998). El proceso de construcción de la sociedad. El estudio de la tecnología como herramienta para el análisis sociológico. *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*, 143-170.
- Castillo, J. R. (2016). Significados y sentidos de las acciones colectivas de los jóvenes universitarios. *Reflexión Política*, 18(36), 116-129. <https://doi.org/10.29375/01240781.2656>.
- Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral Campesino (CECIDIC) (2016). *Revista Ya' Ja, Tejiendo en Comunidad*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) *Listado de acciones e iniciativas de memoria histórica identificadas y registradas por el CNMH*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Díaz, F. (2018) Burnout. Una metáfora para leer relaciones y condiciones de trabajo. [Tesis Doctoral, Universidad del Valle]. Universidad del Valle.
- Domènech, M. y Tirado, F. J. (2000). Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad. *Revista Internacional de Sociología*, 58(25), 212-217. https://www.researchgate.net/publication/315191000_Sociologia_simetrica_Ensayos_sobre_ciencia_tecnologia_y_sociedad.
- Domènech, M., Iñiguez, L. y Tirado, F. (2003). George Herbert Mead y la psicología social de los objetos. *Psicología & Sociedade*, 15(1), 18-36.

- Domènech, M. y Tirado, F. J. (2005). Asociaciones heterogéneas y actantes: El giro postsocial de la teoría del actor-red. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, (1), 4.
- Esperón, J. P. E. (2018). Acontecimiento, diferencia y abismo. *Diálogo crítico entre Heidegger y Deleuze. Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 35(2), 459-484.
- González, M. (2010). Diseños experimentales de investigación. <https://www.monografias.com/trabajos10/cuasi/cuasi.shtml>.
- Jerne, C. (2018). The syntax of social movements: jam, boxes and other anti-mafia assemblages. *Journal of Social Movement Studies*, 17(3), 282-298, DOI: 10.1080/14742837.2018.1456327.
- Jiménez, C. (2006). Acción colectiva y movimientos sociales. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos. [Conferencia]. VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural.
- Latour, B. (1998). De la mediación técnica: filosofía, sociología, genealogía. En Domènech y Tirado (Eds.), *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. Gedisa
- Melucci, A. (1991). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Monterroza, A. (2017) Una revisión crítica a la teoría del Actor-red para el estudio de los artefactos. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(17), 49-62.
- Moreno Barreto, J. D. (2018). "Los murales son la verdad de las víctimas": Bill Rolston. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/los-murales-son-la-verdad-de-las-victimas-bill-rolston-articulo-857409/>
- Osorio Pérez, F. E. (2016). Continuidades y emergencias de acciones colectivas rurales en Colombia. *Amnis. Revue de civilisation contemporaine Europe-Amériques*, 15. <https://doi.org/10.4000/amnis.2776>.
- Ospina, S. y Rolston, B. (2015). Murales para dignificar la memoria. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/murales-para-dignificar-la-memoria/>
- Rodríguez-Giral, I. (2011) Social Movements as Actor-Networks: Prospects for a Symmetrical Approach to Doñana's Environmentalist Protests. *Revista de Ciencias Sociales Convergencia*, (56) 13-35.
- Tarrow, S. (1998). Fishnets, internets, and catnets: Globalization and transnational collective action. In Hanagan M., Page Moch L., y Te Brake W.

(Eds.), *Challenging Authority: The Historical Study of Contentious Politics* (pp. 228-244). University of Minnesota Press. <http://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctttt1pp.19>.

- Tirado Serrano, F. J. (2001). Los objetos y el acontecimiento: Teoría de la sociabilidad mínima. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tilly, C. (1995). Citizenship, identity and social history. *International Review of Social History*, 40(S3), 1-17.
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista colombiana de sociología*, (27), 255-278.
- Vaccari, A. P. y Parente, D. (2017). Materialidad e intencionalidad. Algunas dificultades de la teoría de la agencia material y el enfoque ecológico. *Estudios de Filosofía*, (56), 152-178.
- Venturini, T. (2009). Buceando en el magma: cómo explorar controversias con la teoría del actor-red. *Entendimiento Público. Ciencia*, 19(3), 4-12.

Patriarcado y racismo en el siglo XXI: comunidad wichí

Marina Luz Baigorria¹

¹ Licenciada y profesora en sociología UBA. Magister en Política y Gestión de la educación UNLU. Argentina. Directora de la web sociología para las diversidades Argentina. Correo electrónico: marinabaigorria123@gmail.com

Resumen

En este capítulo se presenta el problema de las luchas de la comunidad wichí desde sus orígenes hasta la actualidad, por su sobrevivencia, subsistencia, existencia, cosmovisión, filosofía ancestral, defensa de su lengua, cultura, costumbres y su territorialidad.

En el presente ensayo se desarrolla la conceptualización de la historia de la comunidad; se presenta la situación histórica, económica y política de la etnia; la pobreza, la violencia y las enfermedades; la batalla cultural de las indígenas feministas del norte argentino; y se exponen las conclusiones del caso.

Especialmente las indígenas feministas de la comunidad aportan a las miradas descolonizadoras y denuncian cómo se conjugan las opresiones de raza, clase y género; estas ponen de relieve que las propuestas políticas del feminismo colonizado y colonizador no las representan, porque no interpretan sus necesidades y demandas básicas para la sobrevivencia de su pueblo.

La hipótesis de este problema es que cuanto más desinformación y mayor desconocimiento existan, menos posibilidades tendrá la sociedad en general de resolver los problemas de sobrevivencia de la comunidad ancestral; la metodología usada a lo largo de este capítulo es la documentación cualitativa.

Las relaciones de poder opresivas, que hacen de las mujeres las oprimidas entre los oprimidos, son sustanciales y esclarecedoras para develar estos conflictos. El aporte de las feministas comunitarias, que han conceptualizado las dimensiones del territorio, cuerpo y tierra, y lo que nombran “entronque patriarcal”, explica cómo el patriarcado original de las comunidades se ha visto reforzado por el pacto impuesto en los procesos de colonización por el patriarcado occidental.

Palabras clave: Comunidad; Feminismo; Patriarcado; Poder; Violencia.

Historia, política y economía versus disputas por reivindicar los derechos de la comunidad wichí

Introducción

En este ensayo se reseña minuciosamente una problemática social, cultural, política, económica y filosófica de la comunidad wichí y la reivindicación de los derechos de esta comunidad. En primer lugar, se desarrolla la conceptualización de la historia de la comunidad; en segundo, su situación histórica, económica y política de la comunidad; en el tercero, la pobreza, la violencia y las enfermedades en la etnia; en cuarto, la batalla cultural de las indígenas feministas del norte argentino; y se presentan luego las conclusiones finales del trabajo.

Conceptualización de la historia de la comunidad wichí

La etnia wichí se conformó históricamente en las transformaciones del etnocentrismo que comenzaron cuando:

La única meta de los organismos religiosos y laicos que actuaron entre las poblaciones indígenas fue aculturarlas, convertirlas en no-indígenas, entendiendo que así las rescataban de un destino miserable, más animal que humano. Sofocaron su lenguaje, socavaron su cosmovisión, combatieron sus costumbres y tradiciones hasta desterrarlas, y fueron poniendo la cultura occidental en su lugar (Colombres, 2019, p. 43).

El racismo es una construcción histórica que con falsos argumentos ha intentado fundamentar la superioridad racial para el logro de objetivos económicos por medio de la colonización, la conquista y la explotación inhumana de pueblos y continentes enteros. Al ser una construcción histórica, no es un hecho estático ni único, y se inserta en todos los ámbitos del quehacer social, económico y cultural del mundo dominado por la cultura occidental.

Si bien el racismo ha sido desmitificado y derribado hace décadas en el plano teórico, sus consecuencias y argumentaciones tienen presas a nuestras sociedades, algo que se advierte a través de la pobreza, la explotación, el menosprecio social y cultural y la negación de los derechos humanos a los grupos étnicos discriminados.

El racismo ha funcionado como ideología hegemónica no solo en el grupo etnoracial social y económico dominante, sino que, de manera paradójica, está arraigado en el común de las personas, los sujetos, aun cuando estos pertenezcan a grupos y pueblos excluidos política y económicamente por su condición etnoracial.

El racismo se complementa con la cultura patriarcal dominante y se convierte en parte estructural de ella. Consolida el poder del hombre blanco en todas las estructuras e instituciones y reafirma de manera sistemática lo masculino como prototipo de lo humano. Para la ideología racista, la raza blanca tiene todas las características propias de los seres humanos, mientras que las demás razas son consideradas inferiores, pues no poseen los distintivos necesarios y se alejan del prototipo humano blanco. Cabe resaltar que las características humanas relacionadas con la raza blanca, desde la ideología blanca, son atribuidas desde la perspectiva patriarcal a lo masculino.

La cultura occidental implementada en la comunidad wichí la despoja no solo del aspecto imaginario sino de sus realidades como comunidad. El antropólogo advierte:

Las grandes declaraciones de los derechos del hombre tienen también esta fuerza y esta debilidad de enunciar el ideal, demasiado olvidado a menudo, del hecho de que el hombre no realiza su naturaleza en una humanidad abstracta, sino dentro de culturas tradicionales donde los cambios más revolucionarios dejan subsistir aspectos enteros, explicándose en función de una situación estrictamente definida en el tiempo y en el espacio. Situados entre la doble tentación de condenar las experiencias con que tropieza afectivamente y la de negar las diferencias que no comprende intelectualmente, el hombre moderno se ha entregado a cientos de especulaciones filosóficas y sociológicas para establecer compro-

misos vanos entre estos dos polos contradictorios, y percatarse de la diversidad de culturas, cuando busca suprimir lo que ésta conserva de chocante y escandaloso para él. (Levi-Strauss, 1971, p. 75).

Situación histórica, económica y política de la comunidad

La comunidad wichí está instalada desde el siglo XVI en el norte argentino. Se trata de una etnia indígena del Chaco central, que se encuentra también, aunque en menor cantidad, en Bolivia; en Paraguay, en cambio, ya no existen. En el siglo XVI los wichí adoptaron un sedentarismo casi completo, conservando paraderos y asentamientos en las orillas de los ríos. Formaron comunidades relacionadas por parentesco; cada una de éstas era administrada por un jefe anciano y un consejo comunitario de varones que gobernaba cada aldea. Varias comunidades o grupos parentales formaban parcialidades. Sus viviendas eran chozas construidas con ramas, teniendo forma de cúpula de dos a tres metros de diámetro, en cada una de las cuales convivían los integrantes de una familia. En la actualidad mantienen el idioma matakco. La casta era generalmente monógama, aunque los caciques solían tener más de una mujer.

Las familias se agrupaban en bandas de caza que aceptaban la autoridad de un cacique. Estas bandas, llamadas *tribus*, variaban en cantidad de individuos y se desplazaban en busca de lugares con buena caza, pesca y frutos vegetales. Se instalaban por lo general en lugares altos y cerca de los ríos y lagunas (Wichí, 2020).

La comunidad wichí ha vivido originalmente de la caza, la pesca y la agricultura básica, y única forma existencial; sin embargo, una de las formas de genocidios en cuestión se juega la interacción económica cuando se busca suprimir al indígena como raza o se asume ante este una conducta que por fuerza debe conducir a tal resultado.

Desde el principio del siglo XX, partes significativas de la tierra ancestral wichí han sido ocupadas por foráneos, y lo que antes era monte se ultrajó enormemente debido a la deforestación, la introducción de ganado y más recientemente a la introducción del cultivo de soja.

En 1998 un estudio realizado a base de investigaciones de fotos satélite realizado por la Universidad Clark de Worcester (Massachusetts) mostró que entre 1984 y 1996 el 20% del medio ambiente natural había desaparecido (Wichis, 2020).

Los wichí se vieron afectados por la recesión de 1999 a 2002, pero su autosuficiencia económica relativa, su aislamiento geográfico y la falta de reconocimiento por parte del poder de las autoridades disminuyen la crisis, que fue restringida a la inflación de precios de ciertos productos que no pueden producir —como azúcar y carne roja, reemplazables por miel salvaje y pescado— y a problemas de suministro de medicinas y asistencia sanitaria (Wichís, 2020).

En el 2019, Colombres manifiesta que se deben considerar los factores de poder que inciden en el sistema interétnico, de la siguiente manera:

El Estado tanto nacional como local, a través de sus extremidades armadas, Ejército, Policía y órganos proteccionistas que sujetan al indígena a la autoridad de un administrador; las órdenes y sectas religiosas, cristianas en su casi totalidad, que se manifiestan en misiones, parroquias y asociaciones; los terratenientes apoyados por el Estado y hasta por la Iglesia a menudo rodeados de una policía privada que desatara sobre el indígena la mayor de las violencias; los comerciantes y aventureros, empresarios que actúan en el frente de expansión, intercambiando bienes y servicios con los indígenas, inculcándoles vicios y adquiriendo sobre ellos un gran ascendiente, por ser imprescindibles en el abastecimiento del grupo de mercaderías elaboradas por la sociedad nacional; el campesinado de esas áreas de fricción, que también suele ocupar pequeñas parcelas de sus tierras, y que decide cuándo el indígena que ha completado el proceso de aculturación será total o parcialmente asimilado a la sociedad nacional. (p. 47)

El campesinado, por lo general mestizo, víctima a su vez de las distorsiones provocadas por la presión colonizadora externa y embrutecido por la explotación económica, se desahoga con el indígena en lugar de solidarizarse con él en una desgracia un tanto semejante, uniendo fuerzas en un frente único contra la opresión.

Así, reubicará sobre el indígena, base de la pirámide social americana, la violencia que recibe de los otros factores de poder por su mismo mestizaje étnico y condición paupérrima. Los programas indigenistas excluyen una preparación de este estrato social para de librarlo de sus prejuicios seculares y hacerlo admitir al indígena como un igual. Esto se entiende, pues toda colonización necesita dividir y aislar para perpetuarse; tal incompreensión, al suscitar desesperanzas entre los indígenas, actuó como decisivo factor reculturante, revirtiendo parcialmente el proceso aculturador, al fortalecer los resortes etnocéntricos y avivar un racismo por reacción. Nacen así los mitos positivos sobre sí mismo, para contrarrestar los mitos negativos difundidos por el colonizador. Este ya no será un modelo, sino una contrariedad, lo cual nos hablará de un inapreciable grado de identificación étnica.

Otra contrariedad, cuestión que aún está vigente, es la expropiación de tierras ancestrales por los empresarios y políticos del sistema capitalista, presentada por Colombres en el 2019, quien expresa:

En Argentina la asamblea de 1813 declaró abolidos para siempre en el río de la Plata la mita, la encomienda y todo servicio personal, y que los indios eran libres e iguales a los demás ciudadanos. Pero estas disposiciones quedaron reducidas al campo de los buenos propósitos, al igual que los escasos textos legales supuestamente destinados a mejorar la suerte del indígena. La conquista del Chaco y de la Patagonia a fines del siglo XIX habría de costar la vida a miles de ellos, dejando a los restantes sin tierras propias y viviendo a veces como prófugos. Pese a tratarse de una de las naciones más desarrolladas de América Latina, es quizás la que menos se ha ocupado de estas poblaciones, quizás a causa de la cosmovisión europeísta que impera en sus centros de poder. (p. 104)

Carencias de políticas con respecto al indígena daban lugar al abuso y el genocidio, la determinación de no hacerle un sitio digno en el orden nacional. No existían para ellos las libertades democráticas ni los derechos humanos. En 1985, luego de casi 170 años de vida independiente, la Nación, mediante la Ley 23.302, reconoció personería jurídica a la comunidad indígena, previa su inscripción como tal en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas.

Un importante argumento se enuncia en la obra de Colombres del 2019:

Ello [el reconocimiento de la personería jurídica] les permitió luego reclamar las tierras que le pertenecían ancestralmente [como] legítima propiedad, aunque se realizan por otro lado grandes concesiones a las corporaciones mineras y petroleras y a exóticos millonarios extranjeros. La reforma constitucional de 1994, en su art. 75, inciso 17[,] reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, y se le[s] garantiza el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe intercultural, y sobre todo la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan, así como la entrega a los despojados de otras aptas y suficientes para su desarrollo humano. Si bien algo se hizo por ellos, sigue faltando una legislación sistemática que honre los principios constitucionales con mayor precisión, así como una voluntad firme de cumplirlos. (pp. 104-105)

Los wichí han luchado por obtener títulos legales para la tierra que habitan y que constantemente se ve invadida y despojada por ganaderos no indígenas y agricultores. Sus reclamaciones territoriales principales están en dos grandes zonas de territorio público al este de Salta, conocidas como "Lote 55" (unos 2800 km²) y "Lote 14". Los derechos de los wichí a esta tierra han sido reconocidos, pero el gobierno provincial de Salta no ha tomado ninguna medida práctica para implementarla.

En el 2004 el gobierno de la provincia de Salta decidió retirar el estatus protegido de la reserva natural de General Pizarro, una zona de 250 km² en el departamento de Anta, donde vivían cien wichí, y vender parte de la tierra a dos empresas privadas, Everest SA e Initium Aferro SA, para deforestarla y plantar soja (Wichís, 2020).

Después de tanto tiempo de reclamos, de lucha legal y una campaña patrocinada por Greenpeace, en 2005 un grupo cultural, ecologistas y representantes wichí lograron una reunión con el gabinete nacional que prometió discutir el asunto con el gobernador de Salta, Juan Carlos Romero.

La Administración de Parques Nacionales y el gobierno de Salta firmaron un acuerdo para crear una nueva zona protegida nacional en General Pizarro. Comprimida la reserva a unos 12.993 km², los wichí tendrán el derecho de utilizar solo 22 km² y serán dueños de 8 km². La organización en defensa de los derechos indígenas Survival International desarrolla desde hace años una campaña para conseguir apoyos internacionales para las reivindicaciones de las asociaciones wichí (Wichís, 2020), pero aún no se han contemplado los derechos territoriales de esta región.

Pobreza, violencia y enfermedades en la comunidad

En el 2016, la sociedad de Salta denunció que dueños de campos de soja se apropian de fincas, medidas en miles de hectáreas, utilizando hombres armados para desalojar familias indígenas enteras, así como la muerte de los niños por falta de atención médica, la violación de derechos al territorio, la salud y la educación. No solo eso: en Rivadavia Banda Sur, donde padecen desalojos violentos, ataques de bandas armadas y un empresario se adueñó de quince fincas con complicidad política y judicial, el accionar de grupos armados amenaza a los pobladores. Así mismo, el gobierno salteño se apropia de 360.000 hectáreas para el agro, mediante desmontes y la intimidación contra campesinos e indígenas wichí: comportamientos de latifundistas arrogantes, autoritarios y dominantes de la casta usurera.

Actualmente Seila Pérez trabaja en la zona de Tartagal, acompaña a las comunidades en los reclamos de territorio y coordina el Plan Nacional de Protección Social, que depende del Ministerio de Desarrollo Social de Nación; en un momento complicado de covid-19 tratan, desde este aislamiento, de contener a las familias más vulnerables.

Las comunidades no estaban al tanto, muchos no tienen radio, ni televisión. Los niños y adolescentes continuaban jugando en los espacios que siempre utilizaron. Además, se crearon mensajes en sus lenguas con la información para difundir a las comunidades y que pudieran entender la gravedad de la situación. Se espera que la pandemia no llegue a esta zona, porque eso empeoraría la situación crítica sanitaria por las que están atravesando los pueblos wichí (Pérez, 2020).

Equipos de investigadores e investigadoras del Conicet, a partir de la información otorgada por referentes de diferentes comunidades indígenas del país, lograron aproximarse a la situación actual. El informe final, "Efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia covid-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Originarios en Argentina", se elaboró de manera colaborativa mediante la recopilación y sistematización de datos por parte de casi treinta equipos de investigación y doce universidades nacionales y dependencias del Conicet. Se presenta información actual especialmente de la comunidad wichí.

Referentes de la comunidad wichí de Tartagal describían la situación al inicio de la pandemia. La investigadora Otero (2020) señala: "Sólo tomamos mate porque no tenemos nada para cenar". Mientras, se acrecentaban y se hacían noticia los casos de niños y niñas wichí que morían por desnutrición y deshidratación.

Las investigaciones afirman ese presupuesto brutal, las poblaciones indígenas parten de indicadores de pobreza mayores que la media nacional para enfrentar la pandemia. La tasa de pobreza en poblaciones indígenas de Argentina es diez puntos porcentuales más alta que la media nacional, al mismo tiempo que la actual titular del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) sostuvo que la pobreza de las poblaciones indígenas del país es la más alta de América Latina.

La funcionaria Otero (2020) expresa:

La cuestión sanitaria es más que preocupante. En algunas regiones del país señalan que la situación se entrecruza con un contexto epidemiológico —en algunos casos, muy grave—. Se vienen dando casos de tuberculosis, desnutrición, anemia, parasitosis, así como casos severos y constantes de gastroenteritis, sumándose el dengue, que se encuentra en un pico estacional. En cuanto a las medidas de prevención del covid-19, denunciaban la poca difusión preventiva con enfoque intercultural y en lenguas indígenas. Así como la falta de agua principalmente, [y] de artículos de higiene como jabón. En muchos casos, sobre todo en zonas urbanas, se suma[n] los altos niveles de hacinamiento de las familias indígenas, que condiciona todo tipo de posibilidad de distanciamiento social.

El empeoramiento de las condiciones de vida sobre la desigualdad estructural de la que partían redobla también la discriminación. Ni el gobierno nacional —que asumió el 10 de diciembre del 2019 encontrando una deuda financiera por 100 años del gobierno de Macri, la pobreza y la pandemia— ni el de la provincia salteña han determinado medidas de emergencia. Y aún se insiste en hablar de que el virus ataca a todos por igual, la realidad lo refuta a diario. La vida de los grandes latifundistas, de quienes robaron las tierras, está lejos de ser la misma de las comunidades. (Párr. 11-17)

Batalla cultural de las indígenas feministas del norte argentino

Carrera y Ruiz (2014) distinguen el movimiento Abya Yala de la siguiente manera:

Abya Yala, que significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento, fue el término utilizado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el Continente Americano. De acuerdo con el momento histórico vivido, se referían a este territorio de diferente forma: Kualagum Yala, Tagargun Yala, Tinya Yala y Abya Yala, siendo este último el que coincidió con la llegada de los españoles. El término Abya Yala es en sí mismo un símbolo de identidad y respeto hacia las raíces de los pueblos originarios; y en ese sentido, el poema Abya Yala Wawgeykuna (Hermanos Americanos), originario del pueblo Quechua de Argentina, hace un llamado a la unidad de los pueblos a mantener presente su origen y a continuar su camino siguiendo las huellas de sus ancestros. (p. 1)

Conjuntamente con las feministas comunitarias de Guatemala y Bolivia, las feministas campesinas, en el contexto nuestroamericano, aportaron lecciones de radicalidad teórica y práctica, con un feminismo de enfrentamiento directo a las transnacionales, a las políticas extractivistas, a la violencia de los narcoestados, y luchas por los derechos enfrentando al machismo, el patriarcado y el racismo.

Activistas de Latinoamérica se comunican entre ellas, y entre otras experiencias significativas, Korol (2016) expresa: “[...] enseñaron a los

feminismos populares que no se trata solo de despatriarcalizar en el marco de las luchas anticapitalistas, sino también de descolonizar nuestras vidas”.

Las mujeres de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y de la Vía Campesina Internacional han venido creando un feminismo campesino, que tiene entre los ejes centrales el cuidado de las semillas nativas, la lucha por la soberanía alimentaria y por la reforma agraria integral, y contra la violencia patriarcal. Superando la distancia existente unas décadas atrás entre las organizaciones campesinas y las feministas, hoy las mujeres de la Vía Campesina dicen que sin feminismo no hay socialismo.

Desafían así las ideas patriarcales en sus organizaciones, que piensan que las luchas de las mujeres dividen al movimiento, o que hay que hacer primero las revoluciones socialistas para luego transformar las relaciones de género. Desafían también a las corrientes feministas que consideran que las demandas de las mujeres se limitan a una agenda consensuada y financiada de integración en el sistema, legitimando explotaciones estructurales del capitalismo patriarcal colonial occidental.

En el importante trabajo de Korol (2016) se expresa:

Las feministas negras aportan a las miradas descolonizadoras y denuncian cómo se conjugan las opresiones de raza, clase, y género. Estas ponen de relieve que las propuestas políticas del feminismo colonizado y colonizador no las representan, porque no son las mismas sus necesidades y demandas básicas para la sobrevivencia como parte de sus pueblos. Las feministas negras e indígenas se encuentran en la tensión permanente de ser parte de comunidades criminalizadas por el poder capitalista, por lo cual sostienen una difícil batalla para que las luchas antipatriarcales no sean funcionales a las lógicas de judicialización y estigmatización de los Estados que segregan y persiguen a sus pueblos. (p. 145)

Sin embargo, tienen conciencia de que en el interior de sus comunidades también hay relaciones de poder opresivas, que hacen de las mujeres las oprimidas entre los oprimidos. Es muy importante y escl-

recedor, para develar estos conflictos, el aporte de las feministas comunitarias, que han conceptualizado las dimensiones del *territorio-cuerpo* y el *territorio-tierra*, y lo que nombran “entronque patriarcal”, que explica cómo el patriarcado original de las comunidades se ha visto reforzado por el pacto impuesto en los procesos de colonización por el patriarcado occidental.

Coexisten debates entre las mujeres indígenas, por la presión que se ejerce desde ese vínculo patriarcal, que postula que la emancipación de las mujeres constituye una amenaza para la unidad en la lucha de las comunidades. Las cosmovisiones de algunos pueblos ponen énfasis en la complementariedad entre varones y mujeres, marcando que éstas eran relaciones de equilibrio rotas por el colonialismo y que la denuncia de las inequidades que se producen en estas relaciones vuelve a fortificar las políticas colonizadoras, estrechando a sus pueblos.

Por ello germina una crítica al feminismo, tratado como un pensamiento político foráneo al continente, sin valorar que son las propias mujeres indígenas quienes han asumido las luchas por sus derechos en tanto mujeres, sin dejar de estar en la primera línea de las batallas de sus comunidades por la vida, los territorios y el conjunto de sus derechos culturales, económicos, sociales y políticos de sus pueblos.

Lo personal es político, según las feministas. Esto requiere de las dimensiones pedagógicas y culturales de las revoluciones. Transformar los vínculos, saliendo del “sálvese quien pueda” para llegar al “vamos juntos”, es una tarea imponente que va a contramano de lo aprendido como jerarquías, criterios de autoridad, en los límites establecidos sobre la base de la perturbación que producen los medios de comunicación masivo, el sistema educativo tradicional y hegemónico, la coerción social y la represión.

Las referentes comunitarias, líderes, guías espirituales, educadoras interculturales, activistas y militantes comenzaron a levantar sus voces. Denuncian los atropellos y hostigamientos que sufren sus comunidades, sean éstas rurales o urbanas. Contra aquel imaginario folklorista escolar que insiste en situar a los indígenas viviendo en el campo o

extinguidos, hay que marcar lo contrario: la mayor parte de la población indígena de nuestro país vive en los cordones empobrecidos de ciudades y pueblos.

Mientras, otras comunidades, como los wichí, están lejos de todo y sobrellevan la invisibilización, la discriminación por el color de la piel y por la lengua propia, la falta de agua potable como servicio básico fundamental, la desnutrición, las muertes por tuberculosis, enfermedad de Chagas y dengue, el desempleo crónico, y la pérdida de sus territorios, que se remonta a la política genocida del Estado argentino a fines del siglo XIX. La colonización desde hace tanto tiempo ha traído consigo las amenazas policiales, las violaciones y los abusos sexuales a mujeres, adolescentes, niños y niñas por parte de los criollos, la cooptación política de sus autoridades, los planes sociales y las pensiones de todo tipo.

Así mismo, Gómez (2018) afirma:

La pobreza estructural y la criminalización de sus reclamos y protestas. Pero también se encuentran resistencias de todo tipo, resiliencias, luchas, articulaciones nuevas, cooperativas de trabajo, proyectos interculturales en el ámbito de la educación y la cultura que tienden puentes, experiencias de migración y vidas urbanas complejas, modelos de género y de sexualidad para la vida cotidiana que desbordan los preceptos mitológicos indígenas y cristianos, entre tantas otras experiencias que fueron gestando en condiciones siempre difíciles. (Párr. 1)

En contraposición, las mujeres originarias se han propuesto interpelar al resto de una sociedad que les sigue dando la espalda a los conflictos estructurales que los pueblos originarios mantienen con un Estado y una Nación argentina que les robó sus tierras y los despojó culturalmente.

En el 2009 la dirigente wichi Octorina Zamora llegó a Buenos Aires acompañada por otras veinte indígenas desde Embarcación (Depto. Gral. José de San Martín, Salta). Reclamaban el cese inmediato de los desmontes ilegales, el cumplimiento de la Ley Nacional 26.160 de Emergencia de Tierras, La Ley de Bosques y el acceso a educación,

salud y viviendas dignas. Las mujeres indígenas debían volverse protagonistas en las luchas de sus pueblos y criticaron el machismo de los dirigentes indígenas y a las ONG por su rol de intermediarias en las causas indígenas. En los últimos meses del 2017, Octorina participó de un nuevo campamento de los Pueblos Indígenas frente al Congreso, que reclamaba por la prórroga de la Ley 26.160. Reclamamos aún sin respuestas.

Existen procesos organizativos entre mujeres de pequeñas comunidades rurales y urbanas del Chaco, de la cordillera y del sur en el marco de proyectos productivos o de formación en derechos con perspectiva de género. Allí las mujeres se fueron encontrando para discutir problemáticas de género por primera vez. Antes de que el activismo feminista latinoamericano y argentino se interesara por las duras realidades de las mujeres originarias surcadas por la tríada discriminación –clase, etnia y género–, otras mujeres ayudaron a extender lazos entre las indígenas y las no indígenas, sin demasiada conmoción, sin demasiada visibilidad. Mujeres laicas o religiosas, feministas fogueadas en el combate a la misoginia en los pueblos y provincias donde viven y trabajan, feministas solo de la perspectiva de género, militantes de partidos de izquierda y de los peronismos, técnicas de ONG, trabajadoras del Estado, universitarias, maestras, artistas: allí estuvieron, generando lazos e influencias en lugares desconocidos para el feminismo porteño.

En los últimos años algunas mujeres originarias se insertaron en el Estado como funcionarias, en cargos y lugares que hasta su llegada estaban reservados para los varones indígenas. Celia Rañil (Santa Cruz), Andrea Charole (Chaco), Natalia Sapura (Jujuy) y Ercilia Agüero (Formosa) son algunos casos. Pero puede preguntarse qué tipo de representación política pueden desplegar en estos espacios, y qué lugar le hacen a la discusión pública sobre las violencias de género que se reproducen en las comunidades y los barrios indígenas en el país.

Es importante presentar algunas consideraciones para comprender la heterogeneidad de las mujeres originarias en nuestro país, así como algunos de las posiciones más comunes que sostienen las mujeres indígenas cuando se expresan en espacios públicos. Como señala Gómez (2018):

No deberíamos hablar de “la mujer indígena” sino que debemos pensar en plural “las mujeres indígenas” pues son muchas y pertenecen a distintos pueblos y comunidades que pasaron por procesos históricos similares, la violencia estatal mediante las conquistas de sus territorios y disímiles. Por mencionar un ejemplo, las mujeres qom o tobas y wichí de las comunidades de Formosa, Chaco y del este de Salta, atravesaron procesos de semi-proletarización en los ingenios azucareros -entre fines del siglo XIX y la década de 1960- y también de cambio socio-religioso de carácter evangélico-pentecostal a lo largo del siglo XX. (Párr. 12)

Sumado a esto, la autora reconoce la importancia de la lucha en temas de género de las mujeres originarias, contando con una serie de características importantes que permiten un reconocimiento de su labor, ya sea en contextos de contacto directo con su comunidad o quienes han migrado de estas, su lugar de asentamiento tanto rural como periurbano.

Tanto así que se reconoce que las mujeres originarias son activistas, anticolonialistas y antipatriarcales, militan en organizaciones indígenas mixtas, crearon sus propios colectivos, participan en el movimiento amplio de mujeres y se dan cita con los feminismos populares en demasía, se vincularon a algún partido político, tienen vocación en sus comunidades para animar a otras mujeres, pero no son conocidas.

Mujeres de las comunidades rurales qom, wichí, mbya-guaraní, collas, mapuches saben que el acceso a la tierra y al territorio es el principal derecho que les han prometido a sus pueblos y que no se ha cumplido. Las más jóvenes salen de sus hogares y comunidades para estudiar, capacitarse, formarse o luchar, deseando que sus ancianas madres y abuelas puedan continuar viviendo en sus territorios y transmitiendo otras formas de vivir. En nuestro país también se reclaman otros mundos posibles.

Conclusiones

Para finalizar este texto, en relación con la situación socioeconómica y psicosocial de la comunidad indígena y la lucha de las mujeres, jóvenes, niñas, niños y niñez, se argumenta que:

Se enfrentan estos conflictos y se intensifican en tanto la política económica neoliberal, al acentuar en los últimos años la pobreza y la marginación de los indígenas, agrava la migración, el desarraigo, los enfrentamientos por tierras, por los derechos y, además, los conflictos interculturales (Baigorria, 2018).

Se intenta en este ensayo comenzar a crear conocimiento e información de las necesidades, los derechos y reclamos de la comunidad wichí debido a la falta de comprensión por el hecho de ser indígena, pues, lamentablemente, la sociedad, los políticos y los medios de comunicación miran hacia otro lado.

Pensar la cuestión indígena exige de todos nosotros una reconversión de cualidades y tomar distancia de nosotros mismos. No se trata solo de devolver las tierras sino de respetar territorios donde otros modos de vida y de organización social y política sean posibles. Las que parecen utopías son espacios reales donde la calidad de vida es un hecho cuando se han respetado las condiciones necesarias.

Los pueblos indígenas son memoria de futuro, no andrajos de un pasado sobranante del que uno puede deshacerse alegremente. Sobre todo en la ecología y el medio ambiente, los grandes territorios y áreas indígenas se manifiestan como reservas de gran valor para el futuro del país. Si no hubiera indígenas, habría que concebirlos.

Y nadie nos ve – Poesía de Humberto Ak'abal

La llama de nuestra sangre arde
inapagable
a pesar del viento de los siglos.
Callados,
canto ahogado,
miseria con alma,

tristeza acorralada.
¡Ay, quiero llorar a gritos!
Las tierras que nos dejan
son las laderas,
las pendientes...
Los aguaceros poco a poco las lavan
y las arrastran a las planadas
que ya no son de nosotros.
Y aquí estamos
parados a la orilla de los caminos
con la mirada rota por una lagrima...
Y nadie nos ve. (p. 1)

Referencias

- Ak'abal, H. (2019). Y nadie nos ve. *Revista de la universidad de México*. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/8aee3025-01c0-4639-926b-00fafa1db9b6/y-nadie-nos-ve>
- Baigorria, M. (2018). *La esencia, espiritualidad y derechos de la Comunidad Witru Che. Derechos humanos. Territorio, extractivismo, desplazamiento forzado y recuperación de la memoria*. [Ponencia]. II Congreso Internacional Diálogo Intercultural en el ABYA-YALA, América Latina y el Caribe. Universidad del Magdalena.
- Carrera, B. y Ruiz, Z. (2014). *Abya Yala*. <https://www.upo.es/investiga/enredars/wp-content/uploads/2017/03/Pr%C3%B3logo.pdf>.
- Colombres, A. (2019). *La colonización cultural de la América Indígena*. Serie Antropológica. Ediciones del Sol.
- Gómez, M. (2018). *Mujeres indígenas en Argentina visibilidad, luchas y acciones colectivas*. <https://argentina.indymedia.org/2018/07/21/mujeres-indigenas-en-argentina-visibilidad-luchas-y-acciones-colectivas/>
- Korol, C. (2016). Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. *Revista Nueva Sociedad*, 265, 142-152.
- Levi-Strauss, C. (1971). Raza e Historia. *Revista de la Dirección de Divulgación Cultural Universidad Nacional de Colombia*, (8), 68-108.
- Otero, I. (2020). Pueblos indígenas la pandemia trajo más racismo y desigualdad. *La izquierda diario*. <http://www.laizquierdadiario.com/Pueblos-indigenas-la-pandemia-trajo-mas-racismo-y-desigualdad>.

Pérez, S. (2020). Preocupación por la llegada de la pandemia a las comunidades originarias. *Radio Kermes*. <http://www.radiokermes.com/noticias/1911-preocupacion-por-la-llegada-de-la-pandemia-a-las-comunidades-originarias>.

Wichís. (2020). En *Wikipedia*. <https://es.wikipedia.org/wiki/Wich%C3%ADs>.

Activos en salud para la comunidad de Nazareth “Wale Kerü – tejiendo el territorio: huella, camino y horizonte para la gestión comunitaria del buen vivir¹”

**Andrés Gómez-Acosta², Víctor Arturo Velásquez Prieto³,
Óscar Andrés Castro Munévar⁴
y Yonatan Ferney Rojas Salgado⁵**

1 Fundación 14 Lobos. Se agradece a la Fundación Keralty del Grupo Empresarial Keralty por la financiación del proyecto y por facilitar las condiciones de acceso a la región y la logística para el desarrollo de las actividades.

2 Psicólogo, magíster en Psicología, candidato a doctor en Psicología. Correo electrónico: cesargomez227@gmail.com.

3 Licenciado en Psicología y Pedagogía, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, candidato a doctor en Pensamiento Complejo. Correo electrónico: talebyiin@gmail.com.

4 Psicólogo, magíster en Intervención Interdisciplinaria. Correo electrónico: oscar.castro06@gmail.com.

5 Psicólogo, especialista en Estadística, magíster en Neuropsicología. Correo electrónico: ferneyelpsicologo@gmail.com.

Resumen

El objetivo fue identificar posibilidades – ecológicas-biofísicas, psicológicas y socioculturales coherentes con el saber ancestral wayúu, para potencializarlas como activos en salud, a través de una estrategia (dirigida a líderes comunitarios) en el corregimiento de Nazareth (La Guajira). Se planificó un intercambio de saberes, de la siguiente forma: (a) *Pütchi aashajawaa* (la palabra a hablar); (b) *Ayaawataa* (reflejarse); y (c) *Anoutaa* (restablecimiento del orden social). Posteriormente, se proyectaron acciones para encauzar la generación de alternativas y la multiplicación de la metodología en otras veredas. El análisis de contenido remitió a la importancia de vivir respetando el territorio y las costumbres, siendo útiles a su sociedad, y sin esperar algo externo a su cultura para superar la condición de “enfermedad”, en contraste con lo que algunos *arijunas* consideran. Por otro lado, la red de significados resalta la importancia que tuvieron los espacios de evocación y contraste de los conceptos, así como de creación de nuevas posibilidades protectoras. Finalmente, se definen como proyecciones el reconocimiento, la comprensión y el uso de los activos en salud asociados al conocimiento ancestral por medio de cartografías sociales, la articulación de sus propios saberes con el saber *arijuna* por medio de diálogos, la construcción de proyectos que incorporen los activos en salud, y la activación de los medios locales para perpetuar la memoria colectiva en niños y jóvenes.

Palabras clave: Activos en salud, Cartografía social, Comunidad Wayúu, Diálogo de saberes.

Tü anaaka:

*Junain tü wakuaipaka, juma nojoulin weraajuin tü ayuulika,
jünainjee aimajirawaa jüra epiasee woumainpajewotka.*

–Definición de *salud* de la comunidad
del corregimiento de Nazareth (La Guajira [Colombia])

La salud corresponde a un concepto múltiple, relativo, complejo, dinámico y abierto que se puede observar desde distintas visiones individuales o colectivas que a su vez son modificadas en relación con dife-

rentes circunstancias de índole biofísico y sociocultural fluctuantes en el tiempo (Gavidia & Talavera, 2012). Así, la salud debe ser comprendida a partir de una interacción constante y recíproca de los sujetos con diferentes medios ecológicos y sociales que no se restringe a aspectos netamente médico-clínicos (biologicistas) centrados en la eliminación o mitigación de la enfermedad o en el control de determinantes heredados (Di Silvestre, 2012).

En ese orden, la salud también está relacionada con construcciones como el género, posición socioeconómica, de empleo, condiciones laborales, de acceso al sistema educativo, entre otras consideraciones subjetivas e interpretativas auspiciadas y legitimadas por cada cultura (Braverman, Egerter & Williams, 2011); de este modo, se identifica que la comprensión de este constructo (salud) solamente se logra a partir del diálogo entre diferentes análisis multidisciplinares desde posturas no necesariamente positivistas (Quevedo, 1992). Así, la interacción entre los factores proximales y distales se daría de manera sincrónica, asincrónica y no lineal (Sallis Owen & Fisher, 2008).

En la historia reciente de Colombia, podría decirse que la ausencia de servicios de salud en los territorios no se relaciona únicamente con el conflicto armado interno, sino también con precarias condiciones de la infraestructura en salud, la baja efectividad de la respuesta sanitaria en emergencias/desastres, las características geográficas del país, que suponen dificultades de acceso, cobertura y calidad de los servicios, y a múltiples creencias y prácticas culturales.

Por otro lado, hasta muy recientemente en Colombia se reconoce la importancia bio-socio-histórico-cultural, por lo que se ha hecho evidente la necesidad de gestionar avances desde miradas complejas e interdisciplinarias, que involucran aspectos como la percepción de la salud en relación con las particularidades históricas, ecológicas, económicas, políticas, habitacionales, ocupacionales, culturales y de acceso real a condiciones dignas de alimentación- nutrición y saneamiento básico que contribuyen tanto al desarrollo de prácticas saludables (Sallis *et al.*, 2008) como a la estructura psicológica del sujeto configurada en la interacción con su medio, en las que la enfermedad se vincula directamente con situaciones incontrolables, muchas veces relacionadas con castigos otorgados por una entidad intangible de orden

superior, aunado a la imposibilidad de accesibilidad a un servicio médico de calidad, con atención oportuna y digna, lo cual genera altos niveles de estrés y preocupación (Morrison & Bennett, 2008).

Esto supone el establecimiento de articulaciones entre los saberes ancestrales y la medicina alopática, como lo sugieren documentos como el Plan Decenal de Salud Pública (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013), el Modelo de Atención Integral de Atención (MIAS) (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016), y el Modelo de Atención Integral Territorial [MAITE] (Ministerio de Salud y Protección Social, 2019), donde la participación activa de los profesionales en ciencias sociales facilita la comprensión e intervención, considerando los saberes y prácticas que identifican a cada cultura (Gavidia & Talavera, 2012).

En el caso específico de los wayúu del territorio colombiano, se han encontrado dificultades de acceso al sistema de salud para la atención de enfermedades distintas a las que ellos señalan como *ayulee* (con síntomas naturales) o las *wanülüü* (con síntomas espectaculares), para las cuales contemplan procedimientos ancestrales de curación (Centro de Investigación y Educación Popular/Programa para la Paz [CINEP/PPP], 2015). Aunque la población esté vinculada formalmente al Sistema General de Seguridad Social en Salud [SGSSS], la forma de administración de servicios en salud ligada a atención privada, las particularidades de la propia cultura y la dispersión de los asentamientos constituyen barreras para el abordaje de problemáticas vitales y de salud mental (Duarte, Ortega, Mora & Coromoto, 2011).

La expresión *Wale Kerü* remite al mito del origen del tejido de la comunidad wayúu, querefiere la trascendencia e importancia de tejer como construcción cultural y de identidad (Jaimes *et al.*, 2018); *Wale Kerü* comunica la enseñanza sagrada que permite tener unida a la comunidad, por medio de los hilos del algodón silvestre, el *magüey* en mecha, el *aipis* y otras fibras, que organizadas después de hilarlas permiten la creación de las *Kanaas* o símbolos tejidos que representan su cultura y transmiten sus saberes; al unir estos símbolos se logra la representación de nuevas realidades en una *Jalianaya* o madre de las *kanaas*, que representa, además, el significado de ayuda a los otros. Es así como usando la cosmovisión propia del territorio se retoma esto como metáfora central para el desarrollo de esta propuesta.

Teniendo en cuenta que el olvido de las prácticas ancestrales de uso y apropiación de la salud dificulta que la propia población reconozca los recursos personales y las capacidades que poseen para construir acciones comunitarias que permitan mantener y potenciar sus activos de salud en el entorno, la presente experiencia tuvo como objetivo diseñar una estrategia de capacitación e implementación piloto de la cartografía social con líderes comunitarios de la comunidad wayúu que a partir de retomar el concepto de *Wale Kerü* permitiera la identificación, el reconocimiento y puesta en marcha de acciones para el fortalecimiento de los activos de salud autogestionados por la comunidad en el corregimiento de Nazareth (La Guajira).

Para alcanzar esa meta fue necesario que los integrantes de la Fundación 14 Lobos lograran una comprensión inicial del vínculo socio-comunitario en el marco de la interacción recíproca y la construcción de comunidades compasivas (Tejerina *et al.*, 2019), junto con los conceptos de *salud*, *activos en salud* y *determinantes sociales*, así como asegurar la apropiación por parte de los participantes que convergen en el escenario (*arjunas* y representantes de la comunidad wayúu), para el reconocimiento de las características de los activos en salud del territorio por medio de una cartografía social, y, finalmente, comprender la importancia de la articulación de sus saberes ancestrales en salud con los conocimientos occidentales sobre el tema y la necesaria articulación de estos para la réplica de la metodología en otros cabildos.

Método

Para cumplir con la propuesta se plantearon escenarios de diálogo de saberes siguiendo las consideraciones metodológicas expuestas por Hernández-Rincón *et al.* (2017), que incluyeron las siguientes técnicas para la construcción colectiva del conocimiento con miras al fortalecimiento de la reflexión sobre sus propios activos en salud y la autogestión participativa:

Momento 1

Pütchi aashajawaa (la palabra a hablar). Se elaboró un escenario de facilitación de la comunicación a partir del establecimiento del círculo

de la palabra, utilizando para el registro de información un tendedero ancestral, con el fin de introducir el vínculo socio-comunitario para dar contexto a la comunidad para el inicio de las actividades de cartografía social, en el marco de la interacción recíproca y la construcción de comunidades compasivas (Tejerina *et al.*, 2019).

Momento 2

Ayaawataa (reflejarse). Se plantearon como estrategias de este momento: (a) una lluvia de ideas para la construcción colectiva y consensuada (*Wayuús* y *arjunas*) del concepto de *salud*; (b) un ejercicio de representación pictórica de los activos en las *amuchis* (vasijas); (c) diálogo de saberes para la conceptualización de la salud fuera del cuerpo.

Momento 3

Anoutaa (restablecimiento del orden social). Se desarrolló: (a) una cartografía social para lograr con los participantes la identificación de los activos en salud en una representación espacial de su territorio; y (b) un círculo de la palabra con el que se realiza la verificación de los saberes construidos en colectivo y se proyectan acciones de multiplicación de la metodología.

Para el desarrollo de los tres momentos descritos, se proyectó una convocatoria abierta a líderes comunitarios del corregimiento de Nazareth, apoyada por un promotor comunitario local, y la logística se articuló a la brigada de salud dispuesta por la Fundación Keralty, en agosto del 2018. Se socializaron con los participantes el objetivo, las actividades y su alcance, quienes autorizaron su participación y uso de los datos recolectados mediante la firma de un consentimiento respectivo en consecuencia, con la normativa vigente para la garantía de las consideraciones éticas de investigación con seres humanos en Colombia (Resolución 8430 de 1993; Ley 1090 del 2006).

La recolección de la información implicó el desarrollo de notas de campo de las observaciones participantes, así como relatorías, grabaciones de audio y fotografías de las sesiones y sus productos. Por su lado, para el procesamiento de la información recaudada se realizó un análisis de contenido y una matriz semántica con el *software* Atlas Ti,

a partir de los cuales se sistematizó un informe con recomendaciones de replicación del abordaje con líderes de otras veredas del propio corregimiento.

Resultados

La presentación de resultados seguirá dos criterios: (a) se presentarán los comentarios abstraídos de los diálogos y relatorías obtenidas y (b) se dispone de una interpretación a la luz de la sistematización de dicha información con el *software* utilizado.

Momento 1. *Pütchi aashajawaa* (la palabra)

El tendadero facilitó un espacio para mostrar que la existencia del cuidado desde antes de la aparición de prácticas occidentales de salud fue evidente para los participantes, posicionando estos saberes como un recurso principal en la preservación del buen vivir de la comunidad. Dentro de las narrativas se reconocieron acciones de prevención en el uso de plantas medicinales que fortalecían sus condiciones de salud para afrontar patógenos endémicos; así mismo, reflexionaron acerca de la apropiación de estas prácticas que tienen en la actualidad y la necesidad de fortalecerlas en el interior de los territorios.

Existe un papel especial del malambo (*alouca*) en la cosmovisión de los participantes, planta fundamental en el alivio tradicional de síntomas de malestar estomacal, específicamente para el dolor y la diarrea, y los síntomas de la gripa, como la tos, así como las plantas *ishisü* y *jurújula* (maravilla), que en infusiones facilitan el alivio de estos síntomas en niños y adultos. Existen otros productos naturales que se utilizan también en otras partes del país, por ejemplo, el uso del cristal de sábila para aliviar enfermedades, quemaduras e irritación en la piel, así como para el alivio de infecciones urinarias y enfermedades renales.

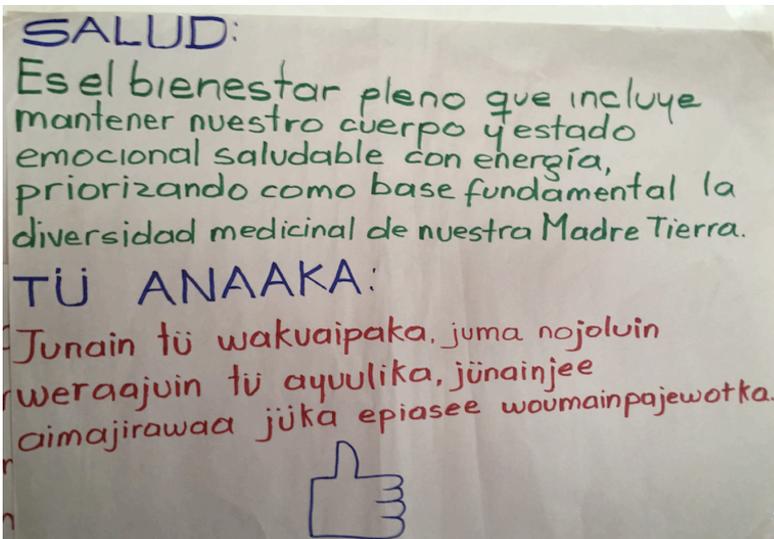
Como parte del discurso de los participantes, se pudo reconocer que ellos evalúan su entorno y lo interpretan a la luz de su historia ancestral; los participantes actuaron como hologramas de su sistema de creencias que se transmiten a partir de la tradición oral y la crianza con bases culturales. Así, el tendadero ancestral mostró que los remedios

tradicionales tienen una intención paliativa y curativa de la enfermedad, pero no existe con precisión una orientación hacia la promoción de la salud y el fortalecimiento del bienestar general.

Momento 2. Componente *ayaawataa* (reflejarse)

Retomando la actividad del día anterior, se generó una reflexión en cuanto a la posibilidad de la existencia de un concepto “orgánico” propio del territorio de cómo se comprende la salud, y si dicho concepto tendría algunas características en cuanto a su elaboración que responde a la vivencia de la salud en el territorio. Una vez se llegó a este acuerdo, cada participante se dispuso a elaborar su concepto de *salud* desde su visión en el territorio, y luego de esto se dividieron en tres grupos para conversar acerca de los conceptos individuales, reconociendo puntos de encuentro en las definiciones, además de identificar aquellos elementos de los conceptos que podrían llegar a complementar los conceptos de los otros.

Figura 1. Concepto de salud



Nota. Concepto de *salud* construido por los asistentes, en castellano y en wayúunaiqui.

Fuente: archivo propio.

Se seleccionaron palabras relevantes de cada concepto esbozado y se ubicaron en una cartelera en la cual se les pidió que posteriormente asociaran las palabras por categorías más grandes; así pues, conceptos como "bienestar", "calidad de vida", "estar mejor", "estar bien", entre otros, y se creaba una categoría que agrupaba todas estas palabras (buen vivir). Una vez realizado esto se dio la indicación de crear un concepto de *salud* grupal.

Se construyeron entonces tres conceptos de *salud* por todos los grupos (cuerpo, estado emocional y diversidad), los cuales fueron socializados y explicados por cada uno, reconociendo las similitudes y diferencias entre ellos; la actividad permitió identificar en los participantes que la salud se entiende más allá de su relación clásica con la enfermedad (visión dicotómica de la salud); al finalizar esta sesión, se pidió construir un concepto general que recogiera los tres anteriores (véase la figura 1).

En lo que sigue, se promovió una conversación relacionada con dos conceptos específicos entendidos así en el saber occidental: (a) activos en salud, entendidos en el saber occidental como "cualquier factor o recurso que fortalece la habilidad de las personas, los grupos o las poblaciones a mantener y mejorar su salud y bienestar, que pueden actuar a nivel individual, familiar o comunitario como elementos protectores" (Improvement and Development Agency, 2010); y (b) determinantes sociales de la salud, que según la Organización Mundial de la Salud [OMS] se definen como "las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, incluido el sistema de salud, resultado de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local, que dependen, a su vez, de las políticas adoptadas" (2008). Se dialoga con la comunidad sobre la importancia de la cultura y las creencias wayúu en la comprensión e identificación de sus determinantes, así como de la identificación de los activos propios de la comunidad, como los son personas, instituciones, lugares, entre otros.

A partir de dicha lluvia de ideas, se pide que divididos en tres grupos cada uno tome estos conceptos e identifiquen los activos y determinantes del territorio; se disponen tres *amuchis* en las que depositan los activos y determinantes identificados, y en la tercera se deposita el

concepto de *salud* creado por ellos en la sesión anterior; una vez se depositan, se habla acerca de la importancia de la *amuchi* como símbolo relacionado con dar y preservar la vida.

La evidencia de la comprensión de los conceptos no solo se tomó desde la identificación de los factores, sino que también los grupos decoraron y pintaron su *amuchi* según lo identificado (véase la figura 2); allí se encontraron elementos como la naturaleza, el palabrero, el bastón del conocimiento y los tres hermanos que simbolizan recursos (montañas).

Para la sesión 3 de dicho momento se formaron tres grupos de trabajo. En cada uno, los participantes conversaron en torno a los determinantes de la salud del territorio; a las estrategias para formar un equipo de trabajo conjunto entre el pueblo wayúu y los *arijunas*, cómo fortalecer y activar la salud, además de fortalecer los elementos que dificultan que los activos se movilicen con toda su potencia. A continuación, un representante de cada grupo socializó las reflexiones de su grupo, fueron elegidos como representantes del pueblo wayúu M1 (de PNN), A2 (Promotora de Salud), Á3 (de la comunidad) y Ó4 (de 14 Lobos) fue el representante de los *arijunas*.

Figura 2. Fotografía de la representación



Nota. “Las amuchis del buen vivir”.

Fuente: archivo propio.

La primera pregunta orientadora fue "¿Cuáles determinantes limitan la salud?". M1 tomó la palabra aclarando que iban a hablar y participar desde quienes eran, promotores, funcionarios y madres. Mencionó que un limitante era la creencia de muchos clanes wayúu acerca de *cómo la salud no podía venir de afuera de la comunidad*. Indicó que esta creencia dificultaba acercar el conocimiento en salud y en prevención porque muchas autoridades locales no deseaban o no permitían que los saberes se encontraran, reconocieran y compartieran. Á3 refirió, a su vez, que un limitante era tener fe en lo occidental sin tener fe en los conocimientos y saberes wayúu. En sus palabras, "el no valorar lo nuestro" y "el no ver otras alternativas". A2 calificó algunas creencias wayúu como limitantes; por ejemplo, cuando un sueño le indica a alguien que no debe acudir a un médico occidental, esta persona en efecto no acude. Además, señaló que muchos wayúu consideraban que padecimientos como el "mal de ojo" solamente podían ser curados con conocimiento wayúu. Concluyó entonces que la pregunta en cuestión era "¿A qué tipo de saber le creo?", y, además, que los limitantes se relacionaban con el miedo y la desconfianza de muchos wayúu a que una persona ajena al clan les brinde sus cuidados. De acuerdo con lo planteado, Ó4 señaló que los determinantes que limitaban la salud se basaban en no considerar los saberes occidentales y los wayúu como iguales, valiosos y útiles, y que ambos podían articularse para potenciar la salud y el bienestar de los wayúu.

La segunda pregunta, y en alineación con las reflexiones de la primera, fue "¿Cómo hacer equipo entre los médicos tradicionales y el pueblo wayúu, y qué tendrían que hacer los médicos para no ser una limitante con las creencias wayúu?". M1 comentó que lo imprescindible era la voluntad de todas las partes, porque sin voluntad era imposible que el vínculo se diera. Asimismo dijo que se debía convocar a las autoridades tradicionales para generar diálogo. Á3 estuvo de acuerdo con la necesidad del diálogo y la palabra. A2 por su parte, complementó diciendo que se debían generar estrategias de comunicación, en las que se aprovecharan las habilidades de cada persona para comunicar y asimismo buscar el apoyo de instituciones y otros espacios para llegar a más personas, por ejemplo a través del hospital y la emisora. De igual manera, llamó la atención sobre el interés, la asistencia y la participación de los espacios de formación. Finalmente, Ó4 rescató que para comunicar y generar equipo hay rutas y lineamientos dispuestos por el Estado que optimizan las posibilidades de éxito, como acudir

a instituciones que tienen mayor capacidad de movilización. También mencionó que para generar un vínculo con los diferentes clanes wayúu era preciso adecuar las metodologías en función de las características geográficas del territorio y las particularidades culturales de sus habitantes.

La tercera pregunta estuvo orientada a identificar “qué genera que los activos en salud no estén activados en todo su potencial”. M1 indicó que muchos activos no funcionaban *porque algunas personas no tienen una visión de salud, o la que tienen no es adecuada* y porque, además, existe un alejamiento de la cultura wayúu, por ejemplo, por la tecnología. A3 comentó que los activos no se cuentan con toda su potencia cuando no se relacionan entre ellos, es decir, que los diversos activos no comparten lo que él llama el “principio de relacionalidad”, es decir, la creencia de que todo y todos están conectados. A2 señaló que hay condiciones estructurales que imposibilitan el desarrollo de los activos de salud, y para ejemplificarlo se refirió al puesto de salud de Siapana, que presenta un abandono por la falta de personal y, además, como los equipos no se utilizan, se están deteriorando. También mencionó que la iglesia de Siapana, que podría ser un activo de salud, está abandonada. O4, para cerrar, mencionó que para potenciar y movilizar los activos en salud es imprescindible saber identificar cuáles elementos son activos y por qué lo son, para luego poder pensar colectivamente cómo darles fuerza a partir de la autogestión, siendo flexibles en el sentido de recibir apoyo de los *arijunas*.

Componente *anoutaa* (restablecimiento del orden social)

La sesión inicia retomando lo aprendido en el diálogo anterior en relación con la necesidad de conocer los recursos en salud del territorio y su nivel de uso, y el trabajo realizado en la comprensión y apropiación de los conceptos de *salud*, así como la identificación de los activos del territorio.

Se entrega un cuaderno que en su portada tiene una foto de las *amuchis* del buen vivir pintadas por ellos mismos el día anterior y se les explica que allí se debe replicar la planilla que se encuentra al frente de ellos en una hoja de papel, ya que este será su herramienta de re-

colección al realizarlo en su territorio. La planilla presenta una primera columna de intensidad del vínculo representado por una mano azul en la cual se consigna el nivel de uso del activo en el territorio: tres líneas = un uso constante del activo; dos líneas = un uso medio del activo; una línea = un uso limitado del activo.

En la siguiente columna se presenta el nombre del activo y, finalmente, la última columna corresponde a la convención (símbolo) que deben construir entre los grupos como un consenso, para la utilización de ellos en la cartografía social del tiempo de activos en salud.

Se organiza a la comunidad en tres equipos para la construcción de la cartografía social: pasado, presente y futuro, según los roles que cumplen en ella y de acuerdo con la generación a la que pertenecen, el primer grupo crea las convenciones en relación con las personas; el segundo, las instituciones, y el último, los lugares, conforme a lo que en cada una de las categorías identificaron como activo en salud.

Cada grupo pasa y consigna en el instrumento construido en la hoja de papel el nombre de los activos, y su respectiva convención, para que sean utilizados posteriormente por los tres equipos. Luego se pide a cada grupo que dibujen el territorio y relacionen cómo se veían o mapeaban los activos en el pasado, cómo se ven en el presente y cómo desearían la presencia de ellos en el futuro, según el tiempo al que se pertenecía.

Una vez elaborados los mapas del territorio y sus activos, se les solicita representar en él con líneas el nivel de vínculo del activo en la comunidad: tres líneas caracterizaban un vínculo fuerte; dos, un vínculo mediano, y una línea, un vínculo débil. A continuación se pidió que consignaran esta misma información en sus cuadernos alimentando el instrumento que habían creado y se dialogara por grupo acerca de cómo interpretaban las características de cada uno de los mapas en relación con los activos y la potencia del vínculo de ellos para la generación de condiciones de salud de la comunidad y el buen vivir del territorio.

Luego de esto se les invito a ver las cartografías de los grupos y reflexionar acerca de las diferencias encontradas en cada una de ellas en

cuanto a activos y vínculos; luego de esto, cada grupo expuso su cartografía y explicó la ubicación de cada uno de los elementos, la razón del nivel de intensidad de los vínculos y las interpretaciones que hacían como grupo acerca de su mapa (véase la figura 3).

Figura 3. Representación gráfica

Activo	Símbolo	Activos Determinante	
Intinado	[Church icon]	Turismo	[Tourist icons]
Escuela	[School icon]	Planta de Agua	[Water tap icon]
Emisora	[Radio tower icon]	Colegidurio	[School icon]
Cruz Roja	[Red cross icon]	Medio de transporte	[Car icon]
Hospital E.J.E	[Hospital icon]	Piachi	[Leaf icon]
Sewana Macua	[Map icon]	Señales de tránsito	[Traffic sign icon]
Canchas - Bli	[Tennis court icon]		
Tiendas	[Store icon]		
Casas	[House icon]		
Molinos	[Windmill icon]		
Arroyos	[River icon]		
Medico	[Medical icon]		
Profesor	[Teacher icon]		
Promotor	[Promoter icon]		
Parteras	[Midwife icon]		
O. parques	[Park icon]		
Policia	[Police icon]		
Bieneslar f	[Well-being icon]		
Caser teos	[House icon]		
Antena Teldi	[Antenna icon]		

Nota. Representación gráfica para la cartografía social de activos en salud.

Fuente: archivo propio.

La actividad finaliza en una plenaria en la que se pudo identificar la potencia de la “cartografía social del tiempo de activos en salud” para representar los activos del pasado y su incidencia en los factores que promovían la salud del territorio, según el uso o vínculo de la comunidad con estos, la representación del estado actual de ellos y el cambio de cómo la comunidad se vinculaba y usaba los activos anteriormente y el manejo que les da ahora; así mismo, se reconoció en la cartografía del futuro el ideal del estado y uso de los activos y cómo el pasado y el presente podría construir las condiciones para que ese ideal pudiera ser alcanzable.

Se cierra la sesión de la cartografía recordando el compromiso que tienen como comunidad de replicar la metodología de la cartografía a partir de lo aprendido en este ejercicio pedagógico en el cual se realizó un primer acercamiento al mapeo de los activos; la comunidad expresa la importancia del acompañamiento para realizar la réplica del ejercicio, y se les afirma que ese acompañamiento lo brindará en el territorio el agente de campo.

Para la construcción de acuerdos finales, se retoman todos los aprendizajes de las actividades desarrolladas en todo el proceso, se ponen las *amuchi* en el centro y se retoma la metáfora de *Wale Kerü* sacando unos hilos que se ponen alrededor de la boca de las *amuchis*, las cuales tienen el símbolo del trupillo en una imagen que simboliza el trabajo que se realizó y se realizará desde el proceso comunitario. La Fundación 14 Lobos fue representada en el trupillo como ese amigo de la comunidad wayúu que puede ayudar a movilizar la salud en el territorio para lograr el buen vivir de la mano de ellos, quienes toman ese trupillo y construyen con él mejores condiciones para su calidad de vida; en las puntas de la imagen se ponen tres hilos en señal de compromiso de seguir como comunidad tejiendo la salud, los activos y los determinantes para fortalecer la calidad de vida en el territorio.

Finalizado el ejercicio en campo, se realizó un análisis de contenido con el programa Atlas Ti[®], el cual remite a la importancia de vivir con calidad, siendo útiles a su comunidad, con absoluto respecto por su territorio y sus costumbres locales. De acuerdo con este análisis, se resalta que para estar saludable se deben optimizar los saberes, ser activo en la construcción de dicho proceso, y no esperar algo externo, en contraste con la forma en que algunos *arijunas* podrían considerar (véase la figura 4). Llama la atención que verbos como "potenciar", "generar" e "identificar" muestran una frecuencia relativamente alta, lo cual permite vislumbrar una alta disposición para el cambio y la articulación con las acciones propuestas desde las fundaciones 14 Lobos y Keralty para un trabajo mancomunado con los clanes y los líderes de la comunidad.

Adicionalmente, aparecen palabras como "reflexiones", "saberes", "acciones", "metodologías", que también informan acerca de la consideración de elementos culturales para el establecimiento de procesos

de cambio (en algunos casos) o de reconsideración de prácticas que incidan en el mejoramiento de la calidad de vida y reduzcan los riesgos que comprometen la salud del poblado, aprovechando los activos identificados.

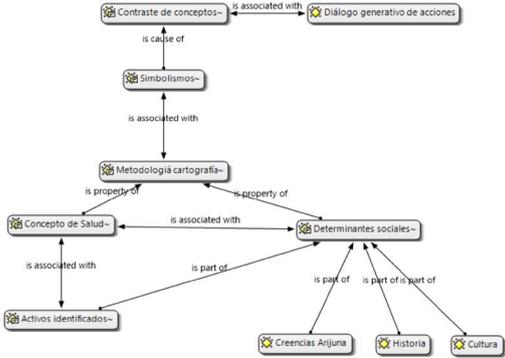
Figura 4. Análisis de contenido

wayuu	18	grupos	4	comunidad	3
vivir	15	identificar	4	concepto	3
trabajo	12	información	4	conocimiento	3
territorio	9	instituciones	4	creencia	3
social	8	limitante	4	determinantes	3
actividades	6	metodologías	4	diálogo	3
componente	6	nazareth	4	elementos	3
reflexiones	6	palabra	4	encuentro	3
saberes	6	participantes	4	equipo	3
potenciar	5	personas	4	espacios	3
pueblo	5	cartográfica	3	estrategias	3
generar	4	clanes	3	fase	3

Fuente: elaboración propia.

Al analizar la información en conjunto mediante una red de significados se obtiene una representación gráfica, producto de la deconstrucción y la reconstrucción realizadas en los diálogos. Es importante resaltar la importancia que tuvieron los espacios configurados para el surgimiento de los diálogos de saberes como espacios de evocación de los conceptos, de contraste de ellos y de emergencia de nuevas posibilidades (véase la figura 5).

Figura 5. Red semántica



Fuente: elaboración propia.

El acercamiento desde sus propias lógicas y herramientas permitió compartir más fácilmente conversaciones fluidas acerca de los símbolos *arijunas* y *wayúu*, con reconocimiento y comprensión de los activos en salud dispuestos por el Estado y los identificados en el interior de la comunidad, reduciendo las posibles barreras culturales y generando posibles rutas de aprovechamiento de dichos activos, para mediar una transformación de los determinantes, con incidencia en la reducción de eventos en salud prevenibles.

Discusión

Los saberes acerca de la salud desempeñan un papel activo en la comprensión y autogestión de condiciones que mejoren su calidad de vida en el territorio, y la importancia de articular estos conocimientos con las acciones de las instituciones occidentales que fortalecen la salud; se pudo determinar que la tradición oral es un activo de salud no explorado, si bien en las narraciones de los participantes se puede reconocer que no existe un antecedente de prevención o fomento del bienestar y la calidad de vida, por lo que es adecuado suponer que el activo existe y se debe potenciar a través de la tradición oral, para empoderar a la población en el fomento de su salud; es importante mencionar que aun cuando el concepto de *salud* se asocia a la ausencia de bienestar, la tierra y el concepto de *territorio*, se construye a partir del principio de equilibrio, por lo que se percibe como una fuente de bienestar pasivo, sobre el cual al parecer la población no tiene conciencia de cómo puede utilizar el medio ambiente, para promover sus estados de bienestar y no solo como fuentes de materiales y sustancias para el alivio de su malestar.

Ya más específicamente, la construcción colectiva del concepto de *salud* permitió identificar varios elementos:

(a) La consideración del organismo como una entidad integral, no escindida en cuerpo-mente como tradicionalmente es concebida por la cultura occidental y legitimada por la herencia cartesiana del cuerpo, y mente como algo escindible, con lógicas de abordaje e intervención disímiles. Para mantenerse saludable es necesario que las personas

logren la interacción fluida con su entorno (físico y social), lo cual se asocia a óptimos estados psicológicos, como estabilidad emocional y emociones positivas, motivación y resolución de conflictos.

(b) Se considera que la salud no es un proceso que emerja de adentro del cuerpo hacia fuera, sino que para que se pueda lograr una buena salud debe haber un equilibrio entre las disposiciones del organismo y las disponibilidades que les ofrece la Madre Tierra; es decir, la salud implica una interacción constante y fluida entre un individuo y el entorno del que forma parte, ya que son indivisibles.

Por su parte, en cuanto a los determinantes del proceso de la salud-enfermedad identificados se enmarcan dentro del mito fundacional (los cerros que simbolizan su “génesis”), y en general el Parque Nacional Natural Macuira, de donde obtienen los recursos para la construcción de las rancherías, los medicamentos para hacer infusiones, las cortezas para entablillar en casos de inmovilización, así como buena parte de sus alimentos. También refieren como determinante social los saberes ancestrales, que permiten generar interacciones de arraigo con esos lugares y recursos.

En cuanto a los activos en salud reconocidos, estos se clasifican en tres categorías:

(a) Instituciones: en este punto, refieren la importancia del internado y la escuela como escenarios de educación integral y preservación de la cultura, el Hospital Nazareth en tanto agente oficial de atención a la condición de enfermedad, las canchas como escenarios de esparcimiento, las tiendas que abastecen de productos que contribuyen a su bienestar, las casas como espacios de intimidad, protección y recuperación, los molinos donde se obtiene parte de su alimento, la policía como garante de la seguridad y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como protector, en particular de la población infantil.

(b) Personas. No solo se consideran aquí las personas que representan al mundo occidental (por ejemplo, los profesionales de salud del hospital o las personas que componen el internado), sino que rescatan también personas icónicas de su cultura como los *piachi*, las parteras y los abuelos, estos últimos en tanto sabios que pueden orientar frente

a la toma de decisiones frente a la vida, que conocen las posibilidades del territorio, y que proporcionan soluciones a las dolencias y afecciones que los propios habitantes evalúan como "más efectivas".

(c) Lugares: En cuanto a este ítem, los participantes refieren como activos la playa, los tres cerros de la serranía de la Macuira, los arroyos que se forman en épocas de lluvia. A estos se les otorgan significados positivos relacionados con la vida, la conservación y el bienestar.

A criterio de los sabios frente a los *arijunas* (representantes de la Fundación 14 Lobos), estos últimos son declarados "portadores de la palabra", lo cual es un reconocimiento como interlocutores válidos, con los cuales se puede discutir, concertar y llegar a acuerdos. Esto es de gran importancia, toda vez que otras instituciones y personas de proyectos que los han abordado antes no han recibido tal distinción, lo cual permite gozar del respaldo de las autoridades de la comunidad y facilita la articulación con ellas para el desarrollo de la siguiente fase proyectada.

Por último, se definen unas proyecciones para la continuación del proceso, dentro de las que se relacionan las siguientes: (a) reconocimiento, comprensión y uso de los activos en salud del territorio por medio de las cartografías sociales en las veredas del corregimiento; (b) profundizar en los activos en salud asociados a su conocimiento ancestral; (c) generar la movilización de los activos y su articulación con los recursos de Keralty por medio de los diálogos de saberes; (d) construcción de proyectos conjuntos para la reducción de las prevalencias en salud del territorio; (e) potenciar el hospital y el internado como activos; (f) desarrollar procesos en relación con activos medios de comunicación para trabajar con los niños y jóvenes del internado; y (g) comprender cómo se viven los activos en el territorio en la cotidianidad.

Se espera que en el futuro se puedan desarrollar mejor las acciones de promoción de salud, prevención de enfermedades y atención primaria con las comunidades wayúu, conforme a las diferentes disposiciones encabezadas por el Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud] (2013; 2016; 2019) ya referidas.

Referencias

- Braverman, P., Egerter, S., & Williams, D. (2011). The social determinants of health: coming of age. *Annual Review of Public Health, 32*, 381-398. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031210-101218>.
- Centro de Investigación y Educación Popular/Programa para la Paz [CINEP/PPP] (2015). *Lo que somos... lo que soñamos: Narraciones de mis abuelos sobre la cultura Wayuú*. CINEP/Programa para la Paz. https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20150906.cuaderno_pedagogico.pdf.
- Di Silvestre, C. (2012). Aspectos socioculturales de las intervenciones en salud. *Revista Chilena de Salud Pública, 16*(2), 156-162.
- Duarte, M., Ortega, M., Mora, L. & Coromoto, N. (2011). Un modelo de atención en salud al pueblo Wayuú en la frontera colombo-venezolana. *Revista Panamericana de Salud Pública, 30*(3), 272-278.
- Gavidia, V. & Talavera, M. (2012). La construcción del concepto de salud. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 26*, 161-175. <https://www.uv.es/comsal/pdf/Re-Esc12-Concepto-Salud.pdf>.
- Hernández-Rincón, E., Lamus-Lemus, F., Carratalá-Munuera, C. & Orozco-Beltrán, D. (2017). Diálogo de saberes: propuesta para identificar, comprender y abordar temas críticos de la salud de la población. *Salud Uninorte, 33*(2), 242-251.
- Improvement and Development Agency. (2010). *What is Value for Money? Improvement Network*. Improvement Network. <http://www.improvementnetwork.gov.uk/imp/core/page.do?pageId=1068398>
- Jaimes, C., Sánchez, B., Sierra, V. & Tarazona, M. (2018). El mito y el rito en los procesos identitarios femeninos en la cultura Wayuú. *Contextos, 17*, 1-18. <http://www.contextos-revista.com.co/Revista%2017/Con17-Art3.pdf>.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). *Plan Decenal de Salud Pública [PDSP 2012-2021]*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/PDSP.pdf>.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Modelo de Atención Integral de Atención [MIAS]*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/modelo-pais-2016.pdf>.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2019). *Modelo de Atención Integral Territorial [MAITE]*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-2626-de-2019.pdf>.

- Morrison, V. & Bennett, P. (2008). *Psicología de la Salud* (1ª Ed.). Pearson Educación.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2008). *Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud – Informe Final*. https://www.who.int/social_determinants/thecommission/finalreport/es/
- Quevedo, E. (1992). El proceso salud – enfermedad: hacia una clínica y una epidemiología no positivistas. En A. Cardona, *Reflexiones críticas histórico-epistemológicas en torno a las conceptualizaciones modernas de la realidad de la salud y del enfermar humano*, (pp. 5-85). Editorial Zeus.
- Sallis, J., Owen, N. & Fisher, E., (2008). Ecological models of health behavior. In K., Glanz, B., Rimer & K., Viswanath (Eds). *Health behavior and health education: Theory, research and practice* (4th Edition). Jossey Bass.
- Tejerina, B., Miranda de Almeida, C., & Perugorria, I. (2019). *Sharing Society: The Impact of Collaborative Actions in the Transformation of Contemporary Society*. <https://sharingsocietyproject.org/es/2019/06/19/pensar-las-comunidades-compasivas-cuidados-compasion-y-vinculos-colaborativos-por-ana-aliende-urtasun-y-joseba-garcia-martin/>

Daño psicológico en 41 víctimas que testimoniaron ante la Mesa de Conversaciones de La Habana

Luisa Fernanda Pardo Parra¹

¹ Psicóloga de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Especialista en Psicología Clínica de la Infancia, la Adolescencia y la Familia de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Especialista y magíster en psicología jurídica de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Derecho de Familia de la Universidad del Rosario. Pertenece a la Fundación Kadebra. Correo electrónico: luisaf.pardop@gmail.com

Resumen

La siguiente investigación se presenta a partir del análisis de las entrevistas realizadas a un grupo de víctimas que participaron en la mesa de negociación en La Habana como parte de la firma del Acuerdo de Paz, con la idea de comprender los daños psicológicos que han sufrido, haciendo énfasis en las afectaciones generadas por la exposición directa e indirecta a hechos violentos. Así mismo, se pretende mostrar cómo han emergido otros procesos a partir de sus experiencias en el marco del conflicto armado. La investigación se plantea desde un análisis narrativo, lo cual permite tener una mirada diferente de la situación de las víctimas dentro de un contexto socio-histórico que contribuye a la comprensión de los procesos de resignificación de sus experiencias individuales y colectivas.

Palabras clave: Conflicto armado; Daño psicológico; Proyecto de vida; Víctimas; Victimización.

Introducción

La historia de Colombia se ha visto marcada por un sin número de hechos violentos que han afectado a millones de personas dentro del conflicto armado interno, y aunque por mucho tiempo esto no fue reconocido, sí se ha establecido que se han presentado diferentes tipos de daños y afectaciones a quienes han sido reconocidos como víctimas del conflicto. De ahí parte la idea de investigar el daño psicológico individual y colectivo que estas personas han sufrido en los ámbitos familiar, laboral, social, cultural, político, entre otros, así como los procesos personales y colectivos que se han llevado a cabo después de lo que han vivido y lo que esto ha generado, como la afectación al proyecto de vida que han sufrido las víctimas, los grupos sociales y familiares a los que pertenecen.

La participación de las víctimas como actores activos dentro del proceso de negociación que se llevó a cabo en La Habana, entre el Gobierno de Colombia y la guerrilla de las FARC-EP, ha permitido comprender lo que estas víctimas han vivido y cómo desde el Gobierno el plantear que se logre el cumplimiento de los acuerdos puede aportar a la re-

paración de las víctimas del país, a la verdad y la no repetición de los hechos vividos en los últimos 60 años. De esta forma se quiere exaltar aquellas vivencias y la transformación de las víctimas una vez han pasado por ellas, así se espera plantear un análisis desde el contexto histórico y social en donde se desarrolla el conflicto y cómo eso afecta a una población que ahora, a partir de su experiencia, aporta a la construcción de la memoria colectiva del país.

La información se obtiene por medio de la narrativa de las víctimas en sus entrevistas con la Comisión de Conciliación Nacional (CCN), lo cual permite realizar un análisis de los daños sufridos y su papel dentro del conflicto, teniendo en cuenta que los relatos permiten presentar hallazgos importantes para la psicología, y en especial para la psicología jurídica.

La violencia política en el conflicto armado

Colombia es un país que por décadas ha sufrido de actos de violencia, la cual ha generado millones de daños a todas las personas involucradas dentro de los actos violentos ocurridos en el marco del conflicto armado interno. Según los datos reportados en el Registro Único de Víctimas (RUV), actualmente se encuentran 9.106.309 víctimas registradas y 11.474.217 eventos, de los cuales se han reconocido 10.327.210 personas afectadas, con un 50,3% de mujeres y un 49,6% de hombres, desde los años ochenta hasta la actualidad; el periodo comprendido entre el 2001 y el 2005 ha sido el más crítico en la historia del país (Red Nacional de Información, 2021).

La historia del país se caracteriza por la violencia sociopolítica, la cual se ha presentado de forma sistemática por diferentes actores. La población colombiana se ha visto afectada tanto por agentes del Estado como por grupos al margen de la ley. La violencia política puede ser ejercida "Por agentes del estado o por particulares que actúan con el apoyo, [la] tolerancia o aquiescencia de las autoridades del Estado[,] y en este caso se tipifica como violación de los derechos humanos" (CINEP y Justicia y paz, 1998, p. 5).

La Corporación Colectivo Psicosocial Colombiano “Acción Psicosocial Transformadora” [Copsico] (2013) menciona que “la violencia sociopolítica se ha expresado en un contexto de sistemáticas violaciones a los derechos humanos como amenazas contra la vida e integridad, hostigamiento, desplazamiento forzado, tortura física y psicológica, asesinatos, desapariciones forzadas, genocidio, entre otros tipos de delitos” (p. 30). Las violaciones que ocurren dentro del marco de un conflicto armado se relacionan con el uso de diferentes medios (legales o ilegales) que atentan contra la vida, la integridad o la libertad de las personas, que en su mayoría son civiles, y que pueden generar variados tipos de daños, como los morales, físicos y psicológicos; esto trae como consecuencia la estigmatización y el aislamiento de grupos poblacionales y hace que diferentes tipos de hechos victimizantes tengan un impacto individual y masivo.

Campo-Arias, Oviedo y Erazo (2014), por su parte, sostienen que la violencia política que se presenta en un conflicto armado puede generar diferentes tipos de daños como:

Daños materiales e inmateriales a personas, familias, comunidades y el sujeto colectivo. Los daños materiales posibles son lucro cesante, daño emergente y gastos. Por su parte, los daños inmateriales lo representan [*sic*] el sufrimiento moral, el cambio en el proyecto de vida y deterioro en la vida de relación de las comunidades y el sujeto colectivo. (p. 178)

Es necesario comentar también que a partir de los Convenios de Ginebra existe una serie de condiciones para hablar del *conflicto armado no internacional*, así:

Por una parte, las hostilidades deben alcanzar un nivel mínimo de intensidad. Puede ser el caso, por ejemplo, cuando las hostilidades son de índole colectiva o cuando el Gobierno tiene que recurrir a la fuerza militar contra los insurrectos, en lugar de recurrir únicamente a las fuerzas de policía. Por otra, los grupos no gubernamentales que participan en el conflicto deben ser considerados “partes en el conflicto”, en el sentido de que disponen de fuerzas armadas organizadas. Esto significa, por ejemplo, que estas fuerzas tienen que

estar sometidas a una cierta estructura de mando y tener la capacidad de mantener operaciones militares. (Comité Internacional de la Cruz Roja [CICR], 2008, pp. 3-4)

Con esto se explica que Colombia haya sido uno de los países que han mantenido un conflicto armado no internacional al haber existido diferentes grupos armados identificados, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Movimiento 19 de Abril (M-19), entre otros, los cuales han sido reconocidos por sus nombres, organización y jerarquía, han cometido actos violentos que se han presentado por más de 60 años con una progresión e intensidad y se han mantenido en el tiempo. Jaramillo-Bustamante (2015) señala que estos grupos “tienen un líder al mando y están organizados de manera piramidal en cuanto a su estructura[;] dichos grupos están armados y son disidentes del gobierno colombiano” (p. 10), lo cual apoya lo que la CICR explica en su publicación.

Con esto se pretende explicar que la lucha de grupos que surgen y se organizan como grupos guerrilleros busca transformar el orden social establecido y al Estado, siendo así que esta lucha se libra en diferentes escenarios, no solo en el armado, sino empleando tácticas económicas, políticas, sociales y hasta psicológicas, lo cual ha generado un sin número de consecuencias que han afectado a la mayor parte del país, incluyendo a las Fuerzas Armadas, estructuras físicas, grupos organizados y, principalmente, a los civiles (individuos y sus familias).

De acuerdo con las definiciones y características del conflicto armado, existen varios factores de riesgo que la Organización Panamericana de la Salud y la Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud (2003) han destacado y que pueden ser las causas por las cuales un conflicto violento se puede presentar dentro de un país: existen factores políticos, económicos, sociales, culturales, de las propias comunidades y algunos otros relacionados con la demografía de un país (véase la tabla 1).

Estos factores se relacionan en su mayoría con la desigualdad, la falta o mala distribución de los recursos (lo cual genera el desplazamiento de la población a otras zonas) y el poder que ejercen los gobiernos, lo cual ha hecho que el acceso a cierto tipo de servicios sea parcializa-

do, marcando diferencias entre los grupos sociales, la instigación por los medios de difusión o comunicación y el control territorial para la explotación y comercialización de recursos. Otras de las situaciones que se enmarcan dentro de los factores antes mencionados son la comercialización de armas y el poco control de ellas, así como la creación y ejecución de programas para las personas que han estado en las Fuerzas Armadas.

Tabla 1. Indicadores para países en riesgo de colapso y conflictos internos

Indicador	Signos
Desigualdad	<ul style="list-style-type: none"> • Crecientes desigualdades sociales y económicas, especialmente entre grupos definidos de la población, más que dentro de esos grupos.
Características demográficas rápidamente cambiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Tasas elevadas de mortalidad infantil. • Cambios rápidos en la estructura de la población, incluidos los desplazamientos a gran escala de refugiados. • Densidad demográfica excesivamente alta. • Niveles elevados de desempleo, en particular entre gran número de jóvenes. • Abastecimiento insuficiente de alimentos o falta de acceso al agua potable. • Disputas de tierras o recursos ambientales entre grupos étnicos.
Falta de procesos democráticos	<ul style="list-style-type: none"> • Violaciones de los derechos humanos. • Comportamiento delictivo del Estado. • Gobiernos corruptos.
Inestabilidad política	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios rápidos de los regímenes políticos.
Composición étnica del grupo gobernante drásticamente diferente a la de la población general	<ul style="list-style-type: none"> • Poder político y económico ejercido —y aplicado en forma diferencial— según la identidad étnica o religiosa • Profanación de símbolos étnicos o religiosos.
Deterioro de los servicios públicos	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución significativa del alcance y la eficacia de las redes de seguridad social destinadas a asegurar las normas universales mínimas del servicio.
Declinación económica grave	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo económico desigual. • Ganancias o pérdidas excesivamente desiguales entre diferentes grupos de población o zonas geográficas como resultado de grandes cambios económicos.
Ciclos de venganza violenta	<ul style="list-style-type: none"> • Un ciclo continuo de violencia entre grupos rivales.

Nota: En el Informe mundial sobre la violencia y la salud se mencionan los signos e indicadores que pueden llevar a una nación a presentar conflicto interno, incluyendo los aspectos económicos, políticos, culturales, entre otros. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, 2003, *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, p. 241.

En cuanto a los hechos de victimización durante el conflicto armado, se encuentran: amenazas, atentados, hostigamientos, combates, abandono forzado de tierras, desplazamiento forzado, homicidio, tortura, minas antipersonales, terrorismo, violencia sexual, secuestro, vinculación de niños, niñas y adolescentes y ejecuciones extrajudiciales.

Daño psicológico

Para iniciar se debe explicar que el daño que experimenta una persona se puede presentar en tres fases, relacionadas con el tipo de daño, la duración y la intensidad a la que está expuesta la persona al hecho. Las tres etapas se presentan así:

En una primera etapa suele surgir una reacción de sobrecogimiento, con un cierto enturbiamiento de la conciencia y con un embotamiento global, caracterizado por lentitud, abatimiento general, pensamientos de incredulidad y pobreza de reacciones... En una segunda fase, a medida que la conciencia se hace más penetrante y se diluye el embotamiento producido por el estado de *shock*, se abren paso vivencias afectivas dramáticas (dolor, indignación, rabia, impotencia, culpa, miedo, etc.), que alternan con momentos de profundo abatimiento. Y, por último, hay una tendencia a revivir intensamente el suceso, bien de forma espontánea o bien en función de algún estímulo concreto asociado (como un timbre, un ruido o incluso un olor) o de algún estímulo más general (una película violenta, el aniversario del suceso, el cumpleaños, la celebración de la Navidad, etc.). (Amor, Echeburúa & Carrasco, 2016, pp. 43-44)

Cabe mencionar que las definiciones presentadas y las fases que una persona puede experimentar permiten comprender lo que autores como Echeburúa, Corral y Amor (2004) mencionan sobre las secuelas emocionales, las cuales son estabilizaciones del daño psíquico. Los autores citados explican que ante las situaciones que implican una alteración irreversible en la salud mental se pueden encontrar secuelas y alteraciones en el proyecto de vida, daño intergeneracional, afectación a la vida en relación, restricción del afecto, cambios de la personalidad y aparición de rasgos desadaptativos.

De acuerdo con lo anterior, se entiende que en la mayoría de víctimas que son expuestas a situaciones de violencia, en donde se enmarca la

afectación y destrucción que un victimario ejerce sobre la víctima, la conducta violenta se asocia con las disfunciones sociales (Echeburúa como se citó en Díaz-Clemente, 2011), lo cual también puede estar relacionado con la presentación de síntomas asociados con ansiedad, depresión, estrés postraumático, disminución de la autoestima, alteración del proyecto de vida y las dinámicas familiares, pérdida sociocultural, falta de concentración, enfermedades físicas, alcoholismo, miedo, desconfianza y rupturas de los vínculos sociales, eliminación de los liderazgos y prácticas culturales, pérdida de la capacidad de disfrute, sensación de vulnerabilidad e impotencia por el daño producido y afectación de todas las actividades que la persona venía realizando, puesto que la vida no vuelve a ser como antes.

Por lo anterior, Díaz-Clemente (2011) menciona que no es posible estabilizar las emociones de las personas que han sido víctimas por todas las consecuencias que se han mencionado debido a la continuidad en las situaciones de asedio, amenaza e impunidad que puedan estar viviendo.

Los síntomas psicológicos por causa de los estresores psicosociales, como los que genera el conflicto armado, están asociados a alta la prevalencia del impacto en las víctimas que se relaciona con la presencia de síntomas de ansiedad, depresión y estresores derivados de la experiencia traumática, como se entiende el trastorno de estrés postraumático (TEPT), así como también se ven expuestos a la revictimización y la estigmatización por diferentes perpetradores. Esto aumenta la probabilidad de presentar afectaciones psicológicas, sobre todo por la situación de desplazamiento que afrontan las víctimas en estos estudios, debido a que las víctimas no solo deben sobrellevar los problemas emocionales sino que también deben afrontar problemas sociales y políticos, por la movilización de grupos familiares a zonas diferentes a las de su origen y no existe solidaridad social de los ciudadanos y las diferentes instituciones con las cuales deben tener contacto; así mismo, se han encontrado que algunas víctimas presentan ideación y conductas suicidas. También se presenta la interrupción de las redes de apoyo, así como el aumento de la probabilidad de la aparición de comportamientos antisociales, pobreza y poco acceso a servicios básicos (Bell, Méndez, Martínez, Palma & Bosch; Campo-Arias, Oviedo & Erazo, 2014; Tamayo-Martínez, Rincón-Rodríguez, Santacruz de, Bautista-Bautista, Collazos & Gómez-Restrepo, 2016).

Los síntomas que Aristizábal, Palacio, Madariaga, Osman, Parra, Rodríguez y López (2012) encontraron en la investigación realizada y que son los más comunes en las víctimas son: temor hacia el futuro, hipervigilancia, activación e inhibición psicomotora, angustia (sentirse amenazado o que los eventos violentos ocurran de nuevo), reexperimentación (imágenes de lo ocurrido durante el conflicto armado) tristeza (llanto, sufrimiento, pensamientos e idea sobre la muerte o el suicidio y aislamiento social), depresión, pensamientos obsesivos, compulsiones, trastornos del sueño (pesadillas sobre los actos violentos experimentados, sobresaltos y problemas para conciliar el sueño), impulsos agresivos (actúan con agresividad como un forma de respuesta que compensa la imposibilidad de haberse defendido frente a los actos violentos a los que fueron sometidos), rencor y rabia, problemas de memoria relacionados con alteraciones en la memoria a corto plazo y en la ubicación en tiempo y espacio, y en algunas víctimas se presentan bloqueos mentales en los que olvidan lo que estaban haciendo y quedan en blanco.

Metodología

La propuesta metodológica para esta investigación se realiza mediante un análisis narrativo para reconocer los acontecimientos que son significativos y que tienen lógica para la persona entrevistada, lo cual permite organizar una serie de experiencias de vida de una forma secuencial y temporal que permite la construcción de la identidad de personas y grupos; esto permite conocer uno o varios hechos en las diferentes voces de quienes lo viven, permitiendo que estas experiencias puedan ser compartidas y que se reconstruya el significado de lo que han vivido de forma individual y colectiva (Atkinson & Coffey, 2003; Pérez-Samaniego, Devís-Devís, Smith & Sparkes, 2011; Arias Cardona & Alvarado Salgado, 2015).

Actores

Son 43 víctimas del conflicto armado, de diferentes entidades estatales y grupos al margen de la ley, que son seleccionadas por miembros de la Universidad Nacional de Colombia y de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con el apoyo de la Conferencia Episcopal, los

cuales convocaron a varios sectores y organizaciones representativos de diversos tipos de victimización, diferentes grupos, movimientos, partidos, algunos defensores, miembros de organizaciones de mujeres, LGTB y jóvenes.

Procedimiento

La construcción del marco de referencia teórica permite establecer las categorías iniciales del estudio y así trazar la ruta de búsqueda e identificación de los aspectos más relevantes relacionados con el daño psicológico y la implicación contextual de los sujetos en su construcción histórica.

El análisis narrativo permite hablar en un mismo sentido de los relatos, lo cual favorece la comprensión de los contextos culturales donde se desenvuelven los diferentes eventos relacionados con la condición victimizante, la asignación de sentido y las formas de interpretación que intervienen en la formación de los conceptos, los significados y la construcción cultural de la dinámica social alrededor del concepto de *víctima*.

Resultados

Desde el análisis narrativo, se pueden encontrar personas y comunidades con diferencias frente a las experiencias vividas en el conflicto armado colombiano. Por lo anterior, es relevante mencionar que las historias narradas han sido construidas a partir de la realidad tanto subjetiva como colectiva, pero no en el simple devenir de la vida cotidiana, sino en el entramado complejo de significaciones que definen los pensamientos y la cultura.

Los relatos de los actores se encuentran enmarcados en un contexto claro, definido por un tiempo y un lugar que les han permitido construir unas representaciones mentales claras frente a lo experimentado, por lo cual las experiencias individuales pueden ser compartidas con otras personas que han pasado por las mismas circunstancias o por unas muy similares y que se hacen evidentes cuando son narradas por sus protagonistas.

Lo anterior también se vincula con la construcción de las relaciones que se hacen entre grupos. Así, es posible cambiar de perspectiva frente a lo experimentado, es decir, se modifica la forma de pensar y actuar, lo cual posibilita que estos actores se conviertan en la voz de otras víctimas para que así denuncien delitos que se han cometido frente a la población, pero que se creía que no fuera posible por el poder de algunas personas y entidades; esto les permite compartir sus experiencias, sus ideas, emociones, sentimientos y demás, logrando que se definan diferentes roles frente a sus experiencias.

Aunque las narraciones que tiene un mismo grupo de actores permite conocer la perspectiva histórico-cultural de las víctimas en Colombia, no siempre se encuentra una clara relación entre los conceptos, por lo que los actores que aquí participan no tienen un mismo modelo mental frente a lo vivido debido a la diferencia que existe en la forma en que cada uno de ellos percibe la realidad, la cual es subjetiva.

La victimización ocurre en diferentes momentos, incluso luego de la participación en la mesa, con consecuencias de corto, mediano y largo plazo. Los hechos narrados ocurren entre 1982 y el 2006 y los realizan diferentes actores, como Ejército, Policía, F2, DAS, guerrilla (FARC, ELN, EPL), entre otros, con la participación del Estado, organizaciones públicas y privadas que permiten los hechos victimizantes en diferentes poblaciones y regiones del país, la negligencia para reconocer las situaciones vividas y sus consecuencias, la falta de apoyo de las entidades que están encargadas de la atención legal, psicosocial e integral de las víctimas, entre otras situaciones.

Los hechos perpetrados son masacres ocurridas en diferentes grupos poblacionales civiles, muchas veces en poblaciones negras e indígenas. En estos casos, los actores comentan la pérdida de familiares, primos, hermanos, hijos, padres y miembros de las comunidades a las que pertenecen. También se dan casos de uso de bombas en poblaciones civiles, clubes privados y puestos policiales. Los actores relatan cómo el “uso de un arma no convencional” que algunos grupos han usado les causó lesiones físicas y psicológicas, y a otros, la muerte; secuestros y desapariciones de civiles, políticos, representantes de comunidades

(estudiantes, grupos sindicales, periodistas, líderes comunales, ganaderos, entre otros), miembros de organizaciones (Unión Patriótica), policías y miembros del Ejército Nacional.

A partir de las experiencias de los actores, es necesario precisar que los daños psicológicos sufridos por cada uno de ellos ocurrieron en el corto tiempo, es decir, sus relatos permiten aclarar que al momento de haber experimentado la situación o los hechos victimizantes, sea como víctima directa o indirecta, experimentaron diferentes afectaciones, pero que ahora a largo plazo los daños psicológicos no son evidentes en todos los casos, por el tiempo transcurrido. Algunos de los actores comparten su experiencias ante los hechos victimizantes y cómo muchos de ellos revivieron el dolor una vez comentaron su experiencia durante su participación en el proceso de negociación, debido a que era la primera vez que muchos de ellos comentaban en público su experiencia y sobre todo al estar frente a las personas que eran parte de una fuerza u otra o como parte del Gobierno, que fueron los causantes de sus pérdidas y dolores. Los actores comentan que los hechos victimizantes les hicieron experimentar diversos sentimientos y emociones como rabia, tristeza, miedo, alteraciones como temblores, problemas de sueño, reexperimentación de la experiencia, trastornos como la depresión y trastorno de estrés postraumático, duelos resueltos y no resueltos, estrés, dificultades a la hora de tomar decisiones.

También han experimentado pérdida de la dignidad, la esperanza, la paz y la tranquilidad, indiferencia e inequidad porque no hay ningún tipo de apoyo; impotencia, incertidumbre; no hay reconocimiento de las vulneraciones y la "destrucción del pueblo y el tejido social". Evidencia de esto es la forma como los actores relatan dichos acontecimientos en medio de las entrevistas. Por ejemplo, A14 dice:

Yo tengo 13 personas muertas y desaparecidos en el conflicto armado, con la guerrilla, con el paramilitarismo y con ELN, eso siempre recuerda uno y ver las personas tal vez que le mataron al papá por un empalamiento, para uno es muy duro, aún es muy duro recordar ese impase, que le desaparecieron un hijo es muy duro, que le mataron un hermano la guerrilla es muy duro, que 7 personas que me mataron primos y sobrinos en un municipio del suroeste Antioqueño fue muy duro recordar eso [sic]. (Párr. 22)

Lo anterior hace alusión a las experiencias repetidas que ocurren de forma sistemática, de esa forma se advierte el daño que han sufrido no solo las víctimas sino sus familias y comunidades enteras, como se menciona en el siguiente relato de A19:

La forma como entraron las guerrillas articuladas fue un daño que nos hicieron moral, social, psicológico, personal, familiar, comunitario, a nosotros nos destruyeron nuestro pueblo como tal y ese enlace, ese tejido social nos lo destruyeron para siempre, nosotros no volvemos a ser los Bagadoceños que fuimos antes y que hoy por lo menos mi pueblo está sumido en un conflicto que nuestros jóvenes se están perdiendo, no hay oportunidades para ellos, están metidos en los daños encontrados en el grupo de actores esa minería y en esa época del 2000 yo recuerdo tanto como con mis ojos yo vi asesinar policías, yo vi como correteaba la guerrilla a civiles buscando asesinarlos [sic]. (Párr. 40)

Dentro de los tipos de daño, también se identifica el daño colectivo y el daño cultural, pues se puede demostrar que se han generado otros tipos de afectaciones, como el desestructurar los núcleos familiares, las tradiciones culturales, la organización social, los grupos filiales, las formas de comunicación y de subsistencia de las mismas comunidades. Por tales razones, deben dejar sus actividades agronómicas para generar otro tipo de ingresos económicos, como en el caso de A19: “una cosa es cuando yo vivía en el campo [y] otra cosa es que tengo que aclimatarme a la ciudad, [esto] rompe con mi identidad cultural, con mis costumbres” (párr. 26).

Por último, se debe señalar que las experiencias vividas, como se mencionó antes, no solo han generado afectaciones en los individuos que han sufrido de forma directa esos hechos victimizantes, sino también en sus familiares y comunidades. Es de señalar aquí que las personas han sufrido la pérdida de familiares, la separación entre padres, padres e hijos, las desvinculación familiar por pertenecer a un grupo armado, a la fuerza pública o al estar en desacuerdo con los anteriores grupos mencionados. Así mismo, se han generado rupturas entre grupos sociales, precisando que también se han visto afectados por recibir amenazas, ser afectados física y psicológicamente, como en el caso de los familiares que han sido desaparecidos, asesinados y enterrados

en fosas comunes y que por el incumplimiento del Gobierno estos individuos han sido desenterrados y movidos para no ser hallados, lo cual genera desesperanza en los familiares ante los procesos legales y sociales, siendo que en muchos casos tanto las víctimas que han sufrido esto como sus familias deben soportar estos procesos, siendo que se han visto afectados socialmente al identificarlos como miembros de algún grupo armado o colaboradores de los mismos, lo cual afecta el buen nombre, así que deben vivir con ello si logran sobrevivir a los hechos victimizantes cuando son afectados de forma directa o son sus familiares los que deben sufrir la estigmatización.

Cabe mencionar que dentro de las narrativas de los actores se encuentra que aunque viven situaciones en ocasiones similares y en otras no, se puede decir que el hecho de tener la oportunidad de hablar sobre sus experiencias en diferentes contextos y que puedan ser escuchados por otros ha generado que otras víctimas se movilicen para realizar las respectivas denuncias, hablar de un mismo hecho con un mismo discurso como víctimas portadoras de su propia palabra. Así, diferentes víctimas se han organizado en colectivos y se han convertido en representantes de otras víctimas, por lo cual se han visto obligadas a abandonar sus familias, sus hogares y proyectos de vida e incluso se han convertido en un objetivo.

Conclusiones

La investigación permite concluir que los actores que participaron por medio de sus narraciones en las entrevistas realizadas por la Conferencia Episcopal sufrieron daños psicológicos, un impacto en sus vidas y en sus proyectos de vida individuales y colectivos al momento de experimentar las diversas formas en que se puede presentar la violencia y el conflicto armado en Colombia, pero es difícil determinar si las afectaciones se han mantenido a largo plazo, debido al largo tiempo transcurrido entre el/los hechos victimizante/s y la investigación.

Dentro de los daños referidos y contrastados teóricamente se encuentran daños psicológicos, los daños físicos y al proyecto de vida individual y colectivo, hacen referencia a los daños experimentados por

cada uno de los actores, sus familiares y grupos sociales o comunidades a las cuales eran pertenecientes a partir de las narrativas de cada uno de los actores.

La participación de los actores frente al proceso de paz generó la reexperimentación de los hechos vividos al comentar frente a la mesa de La Habana la manera como se convirtieron en víctimas, lo cual permite mencionar que puede ser otra forma de victimización que experimentan frente al conflicto, aunque reconocen que esto aporta a la construcción del proceso de paz por medio de los acuerdos entre las partes.

Frente a esto, se entiende que existen unas afectaciones que son sufridas en diferentes ámbitos de la vida de las víctimas, ya sea a nivel individual y/o colectivo, en relación con su proyecto de vida, incluso frente a su papel en la transformación de la historia oficial. Esto conlleva una serie de dificultades que se ven reflejadas a nivel social, cultural, psicológico y colectivo puesto que entran en juego elementos como la preocupación legítima que acontecen los hechos de violencia, la comprensión moral respecto al daño. Esto se ve reflejado en las narrativas que comparten las personas que han sido afectadas por la violencia y se han reconocido como víctimas. También, la confrontación con la sociedad, las colectividades en terminos personales y grupales puesto que es en estos contextos donde se puede encontrar la ruptura entre la responsabilidad de los grupos que no han respetado el orden social y los que se han establecido para mitigar las afectaciones en la estructura social.

Ante esto, los grupos minoritarios se sienten excluidos y vulnerados. Esto genera la aparición de grupos resistentes frente al orden social, político y cultural, lo cual ha sido clave para los actores que han participado en diferentes eventos y momentos de la historia del país, ya que una vez han sido víctimas han de ser escuchados y reconocidos como tales, pues han sido parte de un conflicto que no ha surgido por su propia voluntad pero que ha modificado sus vidas, y así han adquirido un lenguaje propio para expresar lo que han experimentado, lo que piensan y sienten al haber sido afectados de una u otra forma.

Finalmente, las experiencias de los actores permiten descubrir que los daños vividos generan una afectación importante, la cual debe ser

reconocida y atendida de forma oportuna, ya que, como se mencionó, el paso del tiempo es determinante para la aparición y el mantenimiento de problemas psicológicos que muchos de ellos relatan y que no solo afectan de forma directa a las víctimas sino que sus familias y comunidades también deben vivir el flagelo de la violencia.

Referencias

- Amor, P., Echeburúa, E. & Carrasco, M. (2016). Daño psicológico en las víctimas de delitos violentos. Implicaciones psicológicas y jurídicas. *Actualidad penal. Doctrina práctica*, 28, 41-74. <http://www.ehu.es/echeburua/pdfs/Da%C3%B1o%20psicol%C3%B3gico%20en%20delitos%20violentos.pdf>.
- Arias Cardona, A. & Alvarado Salgado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417010>.
- Aristizábal, E., Palacio, J., Madariaga, C., Osman, H., Parra, L. H., Rodríguez, J. y López, G. (2012). Síntomas y traumatismo psíquico en víctimas y victimarios del conflicto armado en el Caribe colombiano. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 123-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v29n1/v29n1a08.pdf>.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. [Traducción Eva Zimmerman]. Universidad de Antioquia.
- Bell, V., Méndez, F., Martínez, C., Palma, P. P. & Bosch, M. (2012). Characteristics of the Colombian armed conflict and the mental health of civilians living in active conflict zones. *Conflict and Health*, 6(10), 1-8.
- Campo-Arias, A., Oviedo, H. C. & Erazo, E. (2014). Prevalencia de síntomas, posibles casos y trastornos mentales en víctimas del conflicto armado interno en situación de desplazamiento en Colombia: una revisión sistemática. *Revista colombiana de psiquiatría*, 43 (4), 177-185. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2014.07.003>.
- CINEP & Justicia y paz. (1998). Banco de datos de derechos humanos y violencia política. *Noche y niebla. Panorama de derechos humanos y violencia política en Colombia*, 9. 1-115. https://jyp.dreamhosters.com/wp-content/uploads/2011/01/noche_y_niebla_9-2.pdf.

- Comité Internacional de la Cruz Roja [CICR]. (2005). *Derecho Internacional Humanitario - Respuestas a sus preguntas*. https://www.icrc.org/spa/assets/files/other/icrc_003_0703.pdf.
- Corporación Colectivo Psicosocial Colombiano "Acción Psicosocial Transformadora" [Copsico]. (2013). *Metodología para peritajes psicosociales a nivel colectivo en víctimas de violencia sociopolítica*. www.copsico.org.
- Díaz-Clemente, M. (2011). *Fundamentos y principios de psicología jurídica*. Pirámide.
- Echeburúa, E., Corral, P. & Amor, P. (2004). Evaluación del daño psicológico en las víctimas de delitos violentos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 4, 227-244.
- Jaramillo-Bustamante, V. (2015). Conflicto armado en Colombia, el proceso de paz y la Corte Penal Internacional: un estudio sobre la internacionalización del conflicto armado en Colombia y su búsqueda por encontrar la paz duradera. *EAFIT Journal of international law*. 6(2), 6-33.
- Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/725/9275315884.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Pérez-Samaniego, V., Devís-Devís, J. & Smith, Sparkes, A. (2011). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Porto Alegre*, 17(01), 11-38.
- Pardo-Abril, N. G. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*.
- Red Nacional de Información (2021). *Reporte registro único de víctimas*. Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>.
- Tamayo-Martínez, N., Rincón-Rodríguez, C. J., Santacruz de, C., Bautista-Bautista, N., Collazos, J. & Gómez-Restrepo, C. (2016). Problemas mentales, trastornos del afecto y de ansiedad en la población desplazada por la violencia en Colombia, resultados de la Encuesta Nacional de Salud Mental, 2015. *Revista colombiana de psiquiatría*, 45(S1), 113-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2016.09.004>.

Una perspectiva de la realidad de la maternidad adolescente en la ciudad de Santa Marta (Colombia)

Sara Josefina Zabarain-Cogollo¹,
Martha Patricia Fernández-Daza² y Luz Ángela Reyes Ríos³

1 Psicóloga, especialista en Psicología Clínica, magistra en Psicología Clínica, doctora en Psicología Universidad del Norte (Colombia). Profesora investigadora de la Universidad Cooperativa de Colombia (Santa Marta, Colombia). Grupo de Investigación Estudios Sociales Interdisciplinarios. Correo electrónico: sara.zabarain@campusucc.edu.co.

2 Psicóloga, magíster en Neurociencias. Magíster en Psicología Clínica y de la Salud. Doctora en Psicología de la Salud, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Profesora investigadora de la Universidad Cooperativa de Colombia (Santa Marta, Colombia). Grupo de Investigación Estudios Sociales Interdisciplinarios. Correo electrónico: mafercv@gmail.com.

3 Enfermera, *Ph. D.* en ciencias de la Educación Universidad Doctor Rafael Belloso Chacín (Venezuela). Profesora investigadora de la Universidad Cooperativa de Colombia (Santa Marta, Colombia). Grupo de Investigación Enfermería-Comunidad, salud y educación. Correo electrónico: Luz.Reyes@campusucc.edu.co.

Resumen

La adolescencia es un periodo evolutivo que comprende la aparición de diversas crisis y la búsqueda de identidad (Nahoul, 2014). La maternidad y la crianza en la adolescencia pueden traer complicaciones de orden físico y emocional tanto a la madre como a su hijo y conllevan muchas implicaciones en diversas áreas (social, de pareja, educativa, familiar y de crianza afectiva). Se parte del supuesto de que los factores que rodean a la adolescente podrían influir de manera negativa en la relación que establece con su hijo. Se utilizó un método de investigación mixto. Se trabajó con 88 jóvenes entre 13 y 18 años; con hijos natos y no natos; vinculadas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de Santa Marta. Los instrumentos utilizados fueron una ficha de caracterización sociodemográfica, el MAI Müller (1994), adaptado por Vargas (2016); el IPPA, Armsden y Greenberg (1987) adaptado por Pardo *et al.* (2006); grupos de discusión y talleres. Los resultados cuantitativos indican que existen algunos factores de riesgo sociodemográficos relacionados con la maternidad adolescente como son el estrato socioeconómico, el nivel de escolaridad y el tipo de familia. Además, se encontró que existe un alto grado de vinculación afectiva de la madre con su hijo y las relaciones que la madre adolescente establece con sus padres se instauran en el marco de un apego inseguro (ambivalente y evitativo) que no permite una adecuada comunicación con sus progenitores.

En la segunda parte cualitativa de investigación y la proyección social se observó un punto de vista de la maternidad diferente a la esperada; la concepción de maternidad en esta población está enmarcada en lo cultural y el requerimiento de una familia como un medio para la extensión de los vínculos afectivos. Este estudio permitirá fortalecer el alcance y las políticas acerca del embarazo a temprana edad en la mesa de infancia y adolescencia. Los hallazgos de esta investigación se asemejan a resultados similares en los ámbitos nacional e internacional que permitieron la construcción de un material psicoeducativo para el trabajo social con esta población.

Palabras clave: Apego; Familia; Madres adolescentes; Vínculos afectivos.

Revisiones conceptuales de la maternidad adolescente. Una exploración de factores sociodemográficos asociados al embarazo en la adolescencia

“La adolescencia proviene del verbo adoleceré, que significa crecer, desarrollarse. [...] Es una etapa en la vida cuyo elemento característico es la aparición de cambios biológicos, morfológicos y funcionales” (Nahoul, 2014).

Para hablar de embarazo en la adolescencia, en primera instancia se tiene que la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018) delimitan la adolescencia en dos etapas: la adolescencia inicial, desde los 10 a los 14 años, y la final, de los 15 hasta los 19 años. La mayoría de los embarazos en América Latina y en Colombia se da entre los 13 y los 19 años (Ministerio de Salud y Protección Social, 2019). Según la Unicef (2019), “Una de cada cuatro mujeres jóvenes en América Latina y el Caribe contrajo matrimonio por primera vez o se encontró en una unión temprana antes de cumplir los 18 años. Esta cifra permanece igual desde hace 25 años” (p. 4).

Cada día se incrementan más las cifras de embarazo en la adolescencia en toda América. Según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus iniciales en inglés) (2019), Honduras tiene una tasa de embarazo en la adolescencia de 68,4 por cada 1000 mujeres entre los 15 y 19 años. Paraguay registra 20.000 embarazos adolescentes al año entre los 10 y 14 años. Además, existen factores sociales e individuales que inciden en el embarazo en este país (Aguirre González & Zárate, 2019).

Así mismo, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2015), el 10,1% de madres en el Perú se encuentra entre las edades de 15 y 19 años de edad. Este porcentaje significativo abarca a un total de 122.144 mujeres; indica que 6,3% de las adolescentes ha tenido relaciones sexuales antes de los 15 años, el 2,0% se unió por primera vez antes de los 15 años y el 0,6% tuvo un bebé antes de cumplir 15

años. De igual manera, según la UNFPA (2017), Brasil tiene una tasa de natalidad adolescente de 68 embarazos por cada mil, por encima de la media regional. En Colombia, según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS), la tasa de fecundidad de las adolescentes de 15 a 19 años disminuyó a 84 por mil en el 2010 y a 74 por mil en el 2015, lo cual indica una tasa de fecundidad del 17,4 % en el 2015 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017).

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2020), en el primer trimestre del 2020 hubo en Colombia 1018 nacimientos en el grupo de madres entre 10 y 14 años; mientras en las edades comprendidas entre 15 y 19 años la cifra de nacimientos fue de 25.801. Así mismo, en Colombia, como indican el Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS) y Profamilia, el 17% de las mujeres de 13 a 19 años tuvo su primera relación sexual antes de los 14 años y el 35% de los hombres de la misma edad tuvo su primera relación antes de cumplir los 15 años; entre las mujeres que tuvieron su primer hijo antes de los 20 años, el padre es mayor seis o más años, lo cual muestra la violencia por parte de la pareja antes de unirse y antes del primer año de unión (MSPS, 2017; Profamilia, 2018).

Específicamente, en Boyacá (Colombia) se observó que la edad media de inicio de las relaciones sexuales fue de 15,9 años, con una mediana de 16 y una moda de 15, la edad a la que ocurrió la gestación en relación con el inicio de la vida sexual fue la misma en que quedaron en embarazo, con un 53,60% (Ariza *et al.*, 2014). Según el informe de calidad de vida (2018) de la ciudad de Santa Marta, se observa en relación con los embarazos en la adolescencia que estos se encuentran con mayor frecuencia en el rango de edad comprendido entre los 15 y los 24 años, cifra a la cual se le atribuye el 49% de los nacimientos de la región del Magdalena.

Por otro lado, a nivel general en América Latina y el Caribe (ALC), existen diversos factores que conducen al embarazo en la adolescencia:

Entre los factores sociales se pueden mencionar: la falta de normas sociales; leyes y políticas que reconozcan la sexualidad de los adolescentes y la necesidad de educación sexual; la falta de adecuados servicios de salud sexual y reproductiva, incluyendo anticonceptivos, normas y valores de género; tolerancia y aceptación de la violencia de género; oportunidades limitadas de educación y empleo

para jóvenes [...] y familias disfuncionales en donde existe poca comunicación y vínculos afectivos, en conjugación con la pobreza extrema. En cuanto a los factores individuales se encuentran: pubertad/neuro desarrollo durante la adolescencia; limitado control de impulsos; unión sexual temprana o forzada; conceptos erróneos sobre anticonceptivos; poca perspectiva del futuro/ sentido del yo. Y en cuanto a los factores relacionales se encuentran: la presión de los compañeros y de la pareja para tener sexo temprano; bajos niveles de conexión con los adultos en el hogar, la escuela o comunidad; apoyo familiar limitado. (Camacho, 2019, pp. 31-32)

Similar a lo planteado anteriormente, según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2017) los factores demográficos ligados al embarazo en la adolescencia son: violencia de género, el entorno familiar, jóvenes que no estudian, ni trabajan. [...]. Pobres expectativas, expectativas en cuanto al rol que desempeña la mujer, y la violencia de género (Profamilia, 2018).

Atienzo *et al.* (2014) plantean como variable sociodemográfica asociada al embarazo adolescente los modelos educativos de baja calidad sobre todo en relación con la salud sexual y reproductiva, que se refleja en el no uso o uso intermitente de tecnología anticonceptiva. De igual manera, Chacón *et al.* (2015) mencionan que existen diversos aspectos que influyen en el embarazo a temprana edad, los de tipo individual asociados a la dificultad para planear proyectos futuros, con un 78,2%, riesgos socio-económicos (el per cápita familiar bajo, como el de mayor preponderancia, con un 73,9%); factores de riesgo cultural como el bajo nivel educacional con un 78,2%; de riesgo familiar (poca comunicación entre la familia y la adolescente) con un 82,6%, y los riesgos psicológicos como la incapacidad para entender las consecuencias de la iniciación precoz de las relaciones sexuales, con un 73,9%. El nivel educativo es fundamental como factor cultural, pues más de la mitad de los casos de en embarazos durante la adolescencia ocurren en aquellas jóvenes sin educación o que no han culminado sus estudios de primaria. La pobreza, unida a la falta de oportunidades, puede ser un factor determinante en el embarazo en adolescentes.

Las adolescentes de estratos socioeconómicos alto y medio tienen otras perspectivas en su proyecto de vida en los órdenes personal y

social; ser madres no es un objetivo y tienen mayor acceso a los métodos de planificación familiar, y en caso de embarazo pueden acudir a clínicas o a sus padres, que, por evitar el desprestigio social, acceden a otros medios para prescindir de la gestación (Hernández Cordero *et al.*, 2019). En cambio, para las adolescentes de estratos socioeconómicos bajos la maternidad puede estar aunada a su proyecto de vida, teniendo en cuenta que es la realidad que han visto desde sus propias familias: muchas provienen de hogares en donde sus madres también quedaron embarazadas a temprana edad; desconocen los métodos anticonceptivos, o no tienen los recursos económicos para la planificación oportuna y dado el caso de un embarazo, la opción es tener al bebé, incluso para no poner en riesgo su salud; lo anterior trae como consecuencia que desde la concepción hasta la crianza del niño o niña, todo se torne difícil.

Otro factor asociado a la maternidad a temprana edad se relaciona con la orientación concerniente a la planificación familiar que se brinda a los adolescentes. El 21,0% de las adolescentes colombianas ha recibido indicaciones de las amigas y la familia; el 37%, de instituciones de salud; el 16,3%, de la pareja; el 24,0% no recibió ningún tipo de orientación, y el 50% de ellas refirió no haber recibido ningún tipo de orientación en el seno de la familia. Con respecto a la planificación de embarazos, estos fueron previstos, planificados o intencionalmente buscados por las adolescentes en el 32,25% de los casos, y en el 32,30% surgieron por presión de uno de los integrantes de la pareja (Ariza *et al.*, 2014).

Para concluir se puede decir que existen diversos factores sociodemográficos asociados al embarazo adolescente en América y Colombia, los cuales se encuentran relacionados con el bajo nivel educativo (Torres Vasconez *et al.*, 2019); la pobreza o bajo nivel económico (Aguirre González & Zárate, 2019); los hogares disfuncionales (García Odio & González Suárez, 2018; Pinzón-Rondón *et al.*, 2018); la falta de acceso a programas educativos en torno a la educación sexual con inicio precoz de las relaciones sexuales (Bravo, 2019; Carvajal Barona, Valencia Oliveros & Rodríguez Amaya, 2017; Favier *et al.*, 2018; Sánchez-García, 2019); y la mala utilización de métodos anticonceptivos (Montenegro, 2018; Rodríguez Rodríguez *et al.*, 2017).

Ser madres y padres adolescentes: una visión consciente e inconsciente de la maternidad

Adolescencia y paternidad son dos palabras que no se conjugan fácilmente. En la época de adolescencia se atraviesa por diversos cambios, que implican un proceso de adaptación afectivo, emocional y mental. Según Nahoul (2014), “Todas las épocas de la vida son épocas de crisis [...], pero en la adolescencia coinciden crisis biológicas, psicológicas, sociales, emocionales, religiosas” (p. 1). A estas crisis, que son inherentemente normales dentro del proceso adaptativo del adolescente, se suma el hecho de ser madre o padre, dado que en la mayoría de los casos la maternidad es producto de relaciones sexuales extraconyugales y de métodos anticonceptivos fallidos, por lo que el embarazo resulta una “sorpresa” más que un hecho planificado. Por tanto, para cada uno de los actores, chico o chica, el embarazo y la paternidad adquieren un significado diferente. Ser madre es una experiencia significativa en la vida de una mujer, que implica sentir y experimentar la responsabilidad de cuidar a otro ser humano. Esta responsabilidad se adquiere desde la concepción, el crecimiento y desarrollo durante el embarazo hasta el momento del nacimiento y la responsabilidad que conlleva el procurar que el bebé crezca de manera sana y con óptimas condiciones físicas, emocionales, cognitivas y afectivas.

Por tanto, el vínculo o conexión afectivos que se establece entre una madre y un hijo se cimienta en el *rol protector* que cumple la madre. A través de los cuidados hacia el niño, la madre construye un entorno de contención afectiva, en el cual el niño se siente protegido y amado; frente a las angustias o ansiedad que el niño presenta, la madre es capaz de identificar esas emociones y le brinda un sostén emocional o *holding* (Winnicott, 2000). Este espacio de contención afectiva que la madre brinda a su hijo le permite sentirse tranquilo y seguro (Bion, 2004). El rol materno es instintivo, pero también es subjetivo e inherente a las vivencias y proyecciones de cada persona.

Por lo anterior, cada mujer le atribuye un significado diferente a la maternidad: la valoración de la maternidad puede asociarse al contexto

cultural o a las costumbres generacionales en las cuales la mujer se encuentra inmersa; puede ser la opción de escapar de la familia de origen; puede ser una solución económica; incluso, la maternidad ha sido relacionada con la femineidad a través de la historia y de los constructos del rol que se espera cumpla la mujer socialmente:

En épocas anteriores, la maternidad se asociaba a la formación de una familia y era casi que el único proyecto de vida de la mujer. El comprometerse en una relación romántica o conyugal era equivalente de que se tendría un futuro adecuado. La búsqueda de una pareja sentimental para la joven era una tarea de toda la familia; e incluso se consideraba que después de la edad de 30 años sería muy difícil un matrimonio o concebir un hijo. La llegada de la menarquia en las chicas era un indicativo de que pronto podría casarse y concebir. Por ello, la mujer era valorada por su capacidad para concebir, ya que a través de los hijos se podría prologar la herencia de un apellido. No obstante, en la actualidad el pensamiento sobre la maternidad ha variado, y ha cambiado lo que respecta a la posición de la mujer en cuanto a su cuerpo, y la postura de la colectividad en cuanto al embarazo a temprana edad. En este momento, además de lo social, cultural o emocional, se tienen presentes todos los riesgos en cuanto a la salud que corren la madre adolescente y su hijo. Sobre la maternidad, en la actualidad se puede indicar lo siguiente:

Hoy en día, la asociación indisoluble y esencialista entre “ser mujer” y “maternidad obligatoria” no es tan estable como antes de la reflexión feminista, pero sigue influenciando las relaciones de género y el reparto de tareas sociales entre hombres y mujeres, fundándose en la idea de que las madres deben dedicarse por completo al cuidado de sus descendencias (Gentile, Hernández, Santos, Luminita, Aventín & Hervás, 2017, p. 25).

Para la chica adolescente, el significado de la maternidad es propio de las experiencias subjetivas e individuales, relacionadas con su embarazo desde el momento de la concepción, el apoyo de la pareja, e incluso ligado a las condiciones familiares y la cultura de su barrio, pueblo o ciudad. La madre adolescente se encuentra en un momento evolutivo en el cual todavía requiere los cuidados y orientaciones paternos que

le brinden la oportunidad de un desarrollo sano de su personalidad y seguir emprendiendo su proyecto de vida, pero en vez de esto se convierte en cuidadora.

Se podría pensar, entonces, que la maternidad pasaría a un segundo plano, ya que los intereses de la madre adolescente estarían centrados en sí misma y no en el pequeño ser humano que crece en su vientre. Pero al contrario de lo que se espera, la maternidad en la adolescencia puede ser una elección: la elección que conlleva conformar su propia familia, sobre todo cuando se encuentra en un contexto de familias disfuncionales en donde es maltratada o ignorada. El pequeño ser humano en su vientre simbolizaría, entonces, Ese afecto que no le es dado a ella; ella puede darlo a otro, que depende de ella. La elección se encuentra relacionada también con la oportunidad de salir del hogar y tener su propia casa, su propio espacio y una nueva figura protectora. Pasa de depender de sus padres a depender de su compañero o cónyugue; lo que sucede generalmente cuando la adolescente se vincula con un hombre mayor que ella, que, en la mayoría de las veces, este es el caso; y a esto se suma la negatividad de su pareja de utilizar métodos anticonceptivos” (Urbano Solís & Valdés González, 2019).

Para el hombre la concepción de la paternidad adquiere otro significado. La postura masculina siempre ha sido de un rol de contribución a la concepción-reproducción, y de observación-contemplación, por lo menos durante el embarazo materno, o durante los primeros días de nacido del hijo. La sexualidad desde el estereotipo masculino/femenino se concibe de manera diferente. El chico se “hace hombre”, la chica “se dañó su vida”, y lo que procede después, que sería el embarazo, se observa desde dos panoramas diferentes.

Se podría decir que:

Tanto para profesionales [...] como para los propios adolescentes, los discursos sobre sexualidad y reproducción se encuentran separados, sin relación, excepto en aquellas situaciones en que el/la hijo/a es señalado como un «hijo/a accidente», concebido a partir de una vivencia de una sexualidad que domina a la mujer y paralelamente le permite al hombre “alejarse” de lo potencialmente femenino. (de Martino, 2018, p. 24)

Además de lo anteriormente mencionado, para el adolescente la paternidad puede representar algunos cambios en su estilo de vida. El adolescente puede experimentar el deseo de huir o escapar de esta realidad. A pesar de que culturalmente el ser padre representa “masculinidad”, no es sinónimo de “responsabilidad”. Algunos chicos niegan la paternidad, o la asumen de manera “económica”, lo cual significa proveer los gastos del embarazo, el parto y los artículos que necesite su hijo, pero no se involucran emocionalmente en la crianza; regularmente son los abuelos paternos los que cubren las necesidades afectivas, acogiendo al niño o niña en la casa, cuando “llega de visita” o “asiste a alguna actividad familiar”.

La paternidad del adolescente se presenta en su inconsciente de manera ambigua o ambivalente:

Los padres adolescentes manifiestan que uno de los temores predominantes es el cambio asociado a la vida cotidiana. En este sentido, el adolescente se ve ante la necesidad de asumir responsabilidades que tendrán incidencia en la relación con la diversión, la despreocupación, el deporte y otras actividades que hacen parte de su vida. De acuerdo con lo anterior, ser padre joven es una experiencia ambivalente, pues si bien el adolescente lo relaciona imaginariamente con la hombría adulta, esta experiencia se contrapone al ideal adolescente de libertad, conquista y competencia. (Botero Botero & Castrillón, 2015, p. 99)

Relación con los padres y el entorno familiar. Conformación del apego afectivo

El apego hace referencia al mecanismo innato preprogramado en todos los seres humanos a través del cual el niño se vincula afectiva y emocional con la madre y el padre. El contexto familiar en el cual se desenvuelve la madre adolescente desempeña un papel muy importante en torno a la predisposición generacional relacionada con los embarazos a temprana edad. Además, el embarazo a temprana edad

también se relaciona con la deficiencia en la calidad de los vínculos afectivos y de apego que la madre adolescente ha establecido con sus propios padres.

Los adolescentes y adultos han podido establecer los siguientes tipos de apego y relaciones afectivas con sus progenitores:

- Apego seguro: evalúan de manera coherente sus relaciones de apego y describen sus experiencias negativas y positivas, considerándolas importantes para su desarrollo.
- Apego evitativo: describen a sus padres de manera favorable, pero sus recuerdos contradicen estas expresiones; le restan importancia al apego e idealizan sus recuerdos de la infancia, y no consideran que esto sea trascendente para su desarrollo.
- Apego ambivalente: se observan preocupados por sus experiencias infantiles, enfadados, confusos y pasivos, o miedosos y abrumados. Maximizan las experiencias de apego, están muy ligados a ellas y no pueden describirlas correctamente (Aguilar, 2019).

Metodología

Tipo de investigación

Se utilizó un diseño de enfoque mixto, enmarcado en un tipo de investigación descriptiva, con un diseño transaccional en un primer momento del proyecto. La recolección de la información relacionada con las variables asociadas al embarazo de las madres adolescentes se hizo en un tiempo único; específicamente, en el periodo comprendido de octubre del año 2017 a noviembre del año 2018. El análisis de datos se realizó entre los meses de febrero y mayo del año 2019. En un segundo momento se realizaron talleres dirigidos a las madres adolescentes y sus familias, en los cuales se recolectó información de su experiencia a través de grupos de discusión, los cuales se hicieron en el periodo correspondiente de septiembre a noviembre del año 2019.

Población

Para la selección de las adolescentes se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, en el que participaron 88 madres, del total de las 130 madres que fueron convocadas; con edades entre los 13 y 18 años, con hijos natos y no natos, pertenecientes a cualquier tipo de familia; beneficiarias de programas de prevención del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) centro zonal norte, de la ciudad de Santa Marta (Colombia). Aunque los programas de prevención se ejecutan en tres localidades de la ciudad de Santa Marta, para efectos de esta investigación se eligió la localidad 2 histórica Rodrigo de Bastidas, por reportar el mayor índice de embarazos en adolescentes en los años 2014, 2015, 2016 y 2017. Se tuvo el alcance de aproximadamente de participación de 17 barrios de la ciudad de Santa Marta, de estratos socioeconómicos 1 y 2, y se trabajó con los operadores del ICBF: Aso-nescha, aeioTU, Ecodes y Aspomujeres.

Técnicas de recolección de información e instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron en este proyecto fueron:

Ficha sociodemográfica

Diseñada específicamente para obtener información basada en aspectos referentes a edad, estado civil, escolaridad, causas de baja escolaridad, ocupación actual, situación psicosocial actual, inicio de la vida sexual, edad del primer embarazo, causa del embarazo, antecedentes maternos y afiliación a sistemas de salud.

El instrumento MAI (Müller, 1994; adaptación colombiana de Vargas, 2016)

Este instrumento se encuentra dividido en factores: factor apoyo emocional, factor unión interacción, factor apoyo informativo y factor estrés.

El instrumento IPPA diseñado por Armsden & Greenberg (1987)

Mide los estilos de apegos con padres y pares, el cual fue validado para población colombiana (Pardo *et al.*, 2006).

Grupos de discusión

Técnica de entrevista grupal en donde un grupo de personas discuten en torno a un tema que se les plantea y dan sus opiniones.

Análisis de datos

Se realizó el análisis estadístico con el *software* SPSS versión 25. Se hicieron análisis descriptivos para observar la distribución de frecuencias y porcentajes de cada variable analizada. La información de experiencias y talleres se recolectó a través de grupos de discusión.

Aspectos éticos de la investigación

Se tuvo en cuenta la Ley 1090 del 2006, que hace alusión al ejercicio del psicólogo en Colombia y su participación en investigaciones. El proyecto fue sometido a la aprobación de un comité de bioética de orden institucional. Por tratarse de una investigación de bajo riesgo, solo se consideró necesario obtener un consentimiento informado de parte de las participantes, el cual les fue entregado, previa explicación de todo el proyecto de investigación y sus objetivos. Todos los profesionales que intervinieron en esta investigación se comprometieron a garantizar la integridad de la cadena de custodia de la información, así como los principios de confidencialidad de las madres adolescentes.

Resultados de la caracterización de la población

A continuación se relacionan los resultados de los datos sociodemográficos, la relación madre e hijo y la relación con los padres.

Resultados sociodemográficos

Tabla 1. Tabla de frecuencias para las principales características sociodemográficas de los participantes

Variable	N	%
Edad		
13 - 15 años	11	12,5
16 - 18 años	77	87,5
Estado civil		
Casada	2	2,3
Soltera	27	30,7
Unión libre	59	67,0
Estrato socioeconómico		
Estrato 1	77	87,5
Estrato 2	7	8,0
Estrato 3	3	3,4
N.R	1	1,1
Nivel de escolaridad		
Primaria completa	4	4,5
Primaria incompleta	5	5,7
Secundaria completa	30	34,1
Secundaria incompleta	47	53,4
Técnico	1	1,1
Universitario	1	1,1
Trabaja actualmente		
Sí	3	3,4
No	85	96,6
Tipo de familia		
Nuclear	34	38,6
Monoparental	29	33,0
Reconstituida	24	27,3
N. R.	1	1,1

Nota. N. R.: No responde (individuos que prefirieron no responder esta pregunta) (N=88). Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1 se puede observar que 77 de las madres adolescentes tienen entre 16 y 18 años; 27 de ellas son solteras; 47 de ellas presentan secundaria incompleta; 85 de ellas no trabajan y 53 de ellas se ubican en familias que no corresponden a la familia tradicional (madre-padre-hijos).

Tabla 2. Características del embarazo

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Número de embarazos		
1	67	76,1%
2	18	20,5%
3	3	3,4%
Número de partos		
0	51	58,0%
1	30	34,1%
2	5	5,7%
3	2	2,3%
¿Este es su primer embarazo?		
Sí	66	75,0%
No	22	25,0%
¿Fue planificado el embarazo?		
Sí	18	20,5%
No	68	77,3%
<i>N. R.</i>	2	2,3%

Nota. N. R.: No responde (individuos que prefirieron no responder esta pregunta) (N=88). Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 se puede ver que 67 de las adolescentes solo ha tenido un embarazo; 51 de ellas se encontraba en embarazo durante el proceso de esta investigación, 30 había tenido un solo parto; cinco de ellas, dos partos, y dos de ellas, tres partos. Para 66 de las adolescentes es su primer embarazo; y 68 de ellas mencionan que el embarazo no fue planificado. El embarazo no planificado se encuentra asociado a los factores de riesgo individuales y sociales en la adolescencia (Carvajal Barona *et al.*, 2017; Profamilia, 2018).

Tabla 3. Características de la sexualidad y planificación del embarazo

Variable	6N	%
Conoce los métodos de planificación familiar		
Sí	78	88,6
No	10	11,4
Utiliza algún método de planificación		
Sí	52	59,1
No	36	40,9
Edad de inicio de relaciones sexuales		
12 años	1	1,1
13 años	4	4,5
14 años	12	13,6
15 años	26	29,5
16 años	23	26,1
17 años	16	18,2
18 años	16	6,8

Fuente: elaboración propia, 2020.

En la tabla 3 se puede observar que 78 de las adolescentes conocen los métodos anticonceptivos; 52 de ellas dicen que utilizan o han utilizado algún método de planificación; 26 de las adolescentes iniciaron sus relaciones sexuales a los 15 años, y 23 de ellas a los 16 años. La edad de inicio de las relaciones sexuales se encuentra entre los 15 y los 16 años. El inicio precoz de las relaciones sexuales puede ser un factor de riesgo de embarazos en la adolescencia, debido a que los adolescentes no parecen comprender las consecuencias del inicio de las relaciones sexuales; resultados similares a los de otros estudios realizados (Chacón *et al.*, 2015; García & González, 2018).

Resultados grado de vinculación madre e hijo nato o no nato

Tabla 4. Grado de vinculación afectiva de la adolescente con su hijo

	N	%
Grado bajo de vinculación afectiva	1	1,1
Grado medio de vinculación afectiva	0	0
Grado alto de vinculación afectiva	87	98,9
Total	88	100,0

Fuente: elaboración propia, 2020.

En la tabla 4 se puede apreciar que 87 de las madres adolescentes tienen un grado alto de vinculación afectiva con su hijo nato o no nato. Estos resultados son similares a los de la investigación realizada por Giraldo-Montoya *et al.* (2017), en donde el 80,3% de las madres desarrolló un apego sano con su hijo.

Resultados apego de las madres adolescentes con sus padres

Tabla 5. Apego con la madre

Tipo de apego	N	%
Evitativo	13	14,8
Ambivalente	67	76,1
Seguro	8	9,1
Total	88	100,0

Fuente: elaboración propia, 2020.

Se aprecia en la tabla 5 que 67 de las adolescentes presenta un apego ambivalente hacia su madre, trece de ellas presentan un apego evitativo y solo ocho de ellas presentan un apego seguro con su madre. La relación con la madre en un entorno de ambivalencia puede estar relacionada con disfuncionalidad moderada en el contexto del hogar (Arias *et al.*, 2013).

Tabla 6. Apego con el padre

Tipo de apego	N	%
Evitativo	18	20,5
Ambivalente	66	75,0
perdidos	4	4,5
Total	88	100,0

Fuente: elaboración propia, 2020.

Se observa en la tabla 6 que 66 de las adolescentes presentan un apego ambivalente hacia el padre y 18 de ellas presentan un apego evitativo. Las relaciones familiares en un contexto ambivalente se encuentran asociadas al embarazo en la adolescencia (Pinzón-Rondón *et al.*, 2018).

Resultados y experiencias de grupos de discusión con madres adolescentes. “Los significados de la maternidad en las adolescentes de Santa Marta”

Una vez identificadas las problemáticas y realidades de las madres adolescentes, en la primera fase del proyecto, en la segunda fase se procedió a la realización de una serie de talleres utilizando la técnica de grupos de discusión. Para efecto de estos talleres, el equipo de investigadores y colaboradores del ICBF elaboraron una guía de actividades para la prevención e intervención del embarazo en adolescentes, que se encuentra en presentación digital. Se desarrollaron los siguientes contenidos: Yo expreso mi sexualidad; Relaciones vinculares madre-hijo; Proyecto de vida; Mejorando la comunicación con mis padres; Mejorando la comunicación entre padres e hijas (dirigido a padres de la adolescente) y Toma de decisiones en la adolescencia. Cada taller tuvo cinco momentos que comprendieron: sensibilización, evaluación de los conocimientos previos, desarrollo de conceptos, estrategia de au-

toaprendizaje y grupos de discusión. A través de estos conversatorios se pueden inferir los significados que este grupo poblacional participante le ha dado a su realidad como madres adolescentes.

(a) El hijo le da sentido a la vida: Al existir diversas dificultades en el contexto de la adolescente, el embarazo y la natalidad le dan a la madre un nuevo significado para su vida. “Eres mi más grande regalo, tu llegada a mi vida le ha dado un giro de 180 grados, porque la haces más... más feliz. Tu sonrisa me hace olvidar todos mis problemas.” [Relato de una madre de 15 años, 4 de octubre del 2019]. “Siempre serás mi motor para salir adelante.” [Relato de una madre de 17 años, octubre 3 del 2020]

(b) La madre pasa a un segundo plano: La joven reemplaza las actividades normales de la adolescencia, y asume el rol de madre, a pesar de renunciar a muchos aspectos relacionados con su proyecto de vida. “Eres el amor de mi vida, eres algo que nunca estuve esperando, pero llegaste a mi vida y todo cambió, ya no pienso en mí, solo en ti. Te amo hijo, te amo con el amor más grande del planeta.” [Relato de una madre de 17 años, 3 de octubre del 2019]

(c) La diada madre-hijo como compensación de las carencias paternofiliales: la carga afectiva, que no se depositó en los padres, se deposita en el hijo. La madre proyecta sus fantasías en el bebé, de lo que hubiese querido para ella; de los cuidados y el amor que hubiese querido que le dieran; se da entonces una identificación regresiva con el bebé. “Eres mío, tú sí me quieres, como nadie me ha querido.” “[...] Mi hijo es lo más lindo que me ha pasado en mi vida. Lo amo gracias a Dios porque lo dejó conmigo; yo siempre soñé estar con él.” [Relato de una madre de 14 años, 4 de octubre del 2019].

(d) La maternidad ambivalente, equivalente a *aceptar* sacrificios y temores inconscientes: la madre adolescente vive el embarazo con dificultades y miedo. A pesar de que aparentemente es capaz de sobrellevar las problemáticas que se le presentan a su alrededor, de manera inconsciente es posible percibir la realidad como incierta. “A pesar de que fui madre a temprana edad, que he tenido que hacer sacrificios, esfuerzos grandes, me siento feliz de poder go-

zarme y sentir ese amor eterno por mi hijo [...] pero a veces tenía miedo al saber que, si 'iba' a poder con esta responsabilidad tan grande de tener que dejar de estudiar, me siento feliz." [Relato de una madre de 14 años, octubre 17 del 2019]. "Supe afrontar todas las situaciones, todas las críticas solo para estar contigo [...]. Sentí mucho miedo cuando me enteré de que estabas en mi vientre. [...] Dios siempre me ayuda a levantarme y salir adelante por ti." [Relato de una madre de 16 años, septiembre 22 del 2019]

(e) La maternidad como opción de un proyecto de vida/rechazo inconsciente: "Quería salir embarazada para así salir de mi casa y empezar una nueva vida, lejos de mis papás" [Relato madre 15 años, septiembre 21 del 2019]. "Yo salí embarazada de mi primer hijo, pero no lo quería, no lo abrazaba [...] él no me llora cuando me voy. Luego tuve a la niña porque mi pareja quiso, pero a veces no los soporto y eso me pone triste. Un día los dejé encerrados en el patio hasta que dejaron de llorar, yo sé que está mal, pero no sé cómo ser diferente. Yo sí los quiero, pero no sé ser mamá." [Relato de una madre de 16 años, octubre 19 del 2019]

Conclusiones

La maternidad en la adolescencia implica muchos cambios físicos, cognitivos y sociales, para los cuales la adolescente y el adolescente de Santa Marta (Colombia) no se encuentran preparados, ya sea debido a la inmadurez propia de su edad evolutiva o a que no hay una adecuada red de apoyo a la cual ellos puedan acudir en busca de orientación.

La maternidad en la adolescencia se encuentra asociada a diversos factores sociodemográficos, entre los cuales se encuentran: el inicio precoz de las relaciones sexuales, el desconocimiento o no utilización de métodos anticonceptivos, la pobreza o la falta de oportunidades, la escasa educación, el contexto cultural y la patogénesis familiar.

La maternidad adquiere diversos significados en la madre adolescente, los cuales se encuentran ligados a circunstancias individuales, familiares, sociales y culturales. Y también se relaciona con circunstancias intrapsíquicas, consciente e inconscientes.

El chico y la chica adolescentes asumen diferentes posturas frente a la sexualidad y el embarazo, aspectos que se reflejan en el rol que asumen frente al hijo nato o no nato. La madre adolescente logra la vinculación afectiva con su hijo, pero sería pertinente realizar un estudio longitudinal, que permitiera hacer seguimiento a los años posteriores, en los cuales las condiciones de la maternidad y la adolescencia se hacen más complejas.

Referencias

- Aguirre González, J. J., & Zárate, S. (2019). Factores de riesgos del embarazo en adolescentes. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8, 113-114. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.113>.
- Aguilar, M. (2019). Intervenciones terapéuticas basadas en la teoría del Apego. *Revista Cúpula*, 33(1), 33-53. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v33n1/art03.pdf>.
- Armsden, G. C. & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454. <http://dx.doi.org/10.1007%2FBF02202939>.
- Atienzo, E. Campero, L. Lozada, A. & Herrera, C. (2014). Aspiraciones educativas y familiares como condicionantes en la prevención de embarazos tempranos en México. *Salud Pública Mexicana*, 56, 286-94. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003636342014000300015
- Ariza, R., Valderrama, S. & Ospina, D. (2014). Caracterización del embarazo adolescente en dos ciudades de Boyacá, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 42, 154-163.
- Arias Trujillo, C., Carmona Serna, I., Castaño Castrillón, J., Castro Torres, A., Ferreira González, A., González Aristizábal, A. & Mejía Bedoya, J. (2013). Funcionalidad familiar y embarazo, en adolescentes que asisten a controles prenatales en centros de ASSBASALUD ESE, Manizales (Colombia), 2012. *Archivos de Medicina*, 13(2), 142-159. <https://www.redalyc.org/pdf/2738/273829753004.pdf>.
- Bion, W. (2004). *Elements de la psychanalyse*. Editorial PUF.
- Bravo, P. (2019). *Factores asociados al embarazo en adolescentes y su reincidencia, hospital de Ventanilla-Lima, enero a junio 2017*. [Tesis de especialización-Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo-Perú]. Repositorio institucional Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. <http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/2847>.

- Botero Botero, L. & Castrillón, L. (2015). Carolina La experiencia de la paternidad en adolescentes *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 89-101. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194242285008.pdf>.
- Carvajal Barona R., Valencia Oliveros H. L. & Rodríguez Amaya, R. M. (2017). Factores asociados al embarazo en adolescentes de 13 a 19 años en el municipio de Buenaventura, Colombia. *Revista Universidad Industrial Santander Salud*, 49(2), 290-300. DOI: <http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v49n2-2017002>.
- Camacho, A. (2019). *El embarazo adolescente en América Latina y el Caribe: después de una década progresos y desafíos*. UNFPA-LACRO. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Embarazo%20adolescente%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20despu%C3%A9s%20de%20una%20d%C3%A9cada%20progresos%20y%20desaf%C3%ADos%20adolescente%20VickyCamacho.pdf>.
- Chacón, D., Cortés, A., Álvarez, G & Sotomayor, Y. (2015). Embarazo en la adolescencia, su repercusión familiar y en la sociedad. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 41(1), 50-58. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-600X2015000100006.
- DANE (2020). *Nacimientos 2020. Actualizado*. Fecha de actualización: 25 de junio 2020. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/nacimientos-y-defunciones/nacimientos/nacimientos-2020>.
- de Martino, M. (2018). Ser padres y madres a edades tempranas. Experiencias y significados. *Prisma Social*, (23), 208-234.
- Favier, M., Samón, M., Ruiz, Y. & Franco, A. (2018). Factores de riesgos y consecuencias del embarazo en la adolescencia. *Revista de Iniciación Científica*, 97(1), 205-214. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revinfcie/ric-2018/ric181w.pdf>.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], (2017). *El costo económico de embarazo en niñas y adolescente*. https://elsalvador.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Costo%20econ%C3%B3mico%20del%20embarazo%20adolescente_0.pdf.
- García Odio, A. y González Suárez, M. (2018). Factores de riesgo asociados a embarazadas adolescentes en un área de salud. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 22(3), 3-14. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942018000300002&lng=es&tlng=pt.
- Gentile, A., Hernández, A.L., Santos, E., Luminata, E., Aventín, A. & Hervás, L. (2017). *Relatos de madres adolescentes en la España actual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.3648585.

- Giraldo-Montoya, D., Castañeda -Palacio, H., & Mazo- Álvarez, H. (2017). Factores demográficos relacionados con el apego materno infantil. *Universidad y Salud*, 19(2), 197-206. <https://doi.org/10.22267/rus.171902.82>.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2015). En el Perú existen más de 200 mil adolescentes que son madres o están embarazadas por primera vez. <https://www.inei.gov.pe/prensa/noticias/en-el-peru-existen-mas-de-200-mil-adolescentes-que-son-madres-o-estan-embarazadas-por-primera-vez-8703/>
- Hernández Cordero, A. Gentile, A. & Santos Díaz, E. (2019). Perspectivas teóricas para el análisis de la maternidad adolescente. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 26, 135-154, DOI: <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i26.399>.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2019). *Prevención del embarazo en adolescentes, una prioridad nacional*. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Prevencion-del-embarazo-adolescente-una-prioridad-nacional.aspx>.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2017). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud ENDS 2015*. Bogotá, Colombia. <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR334/FR334.pdf>.
- Montenegro, P. (2018). *Estudio diagnóstico sobre la incidencia, factores causales y consecuencias del embarazo en adolescentes atendidas en el hospital general docente de Ambato*. [Tesis de licenciatura, Universidad Regional Autónoma de los Andes; Uniandes-Tulcan] Repositorio Institucional-Uniandes. <http://45.238.216.28/handle/123456789/9323>.
- Organización Panamericana de la Salud & Organización Mundial de la Salud. (2018). *La salud de los adolescentes y jóvenes en la región de las Américas. La aplicación de la estrategia y el plan de acción regionales sobre la salud de los adolescentes y jóvenes (2010-2018)*. Informe Resumido. Washington, DC. https://www.paho.org/informe-salud-adolescente-2018/imagenes/files/PAHO_Summary_Spa.pdf.
- Pardo, M., Pineda, S., Carrillo S. & Castro, J. (2006). Análisis Psicométrico del Inventario de Apego con Padres y Pares en una Muestra de Adolescentes Colombianos. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 289-302. <http://www.redalyc.org/pdf/284/28440304.pdf>.
- Pinzón-Rondón, Á., Ruiz-Sternberg, A., Aguilera-Otalvaro, P. & Abril-Basto, P. (2018). Factores asociados al inicio de vida sexual y al embarazo adolescente en Colombia. Estudio de corte transversal. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 83(5), 487-499. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-75262018000500487>.
- Profamilia. (2018). *Determinantes del embarazo en adolescentes en Colombia*. <file:///F:/EMBARAZO%20EN%20ADOLESCENTES/ENCUESTA%20PROFAMILIA.pdf>.

- Rodríguez Rodríguez, N., Cala Bayeux, Á., Nápoles Pérez, J., Milán Arenado, Y. & Aguilar Tito, M. (2017). Factores de riesgo asociados al embarazo en adolescentes. *Revista Información Científica*, 96(1), 29-37. <http://www.revinfoinformatica.sld.cu/index.php/ric/article/view/27/780>.
- Sánchez-García, M. (2019). *Factores que se asocian al embarazo en adolescentes atendidas en el instituto materno perinatal, 2019*. [Tesis de pregrado en Medicina-Universidad Nacional Federico Villarreal] Repositorio institucional- Universidad Nacional Federico Villarreal. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2921>.
- Santa Marta como vamos (2018). *Informe de calidad de vida 2018. Retos estratégicos de la ciudad*. <http://santamartacomovamos.org/publicaciones/125-informe-de-calidad-de-vida-2018-smcv.html>.
- Müller, M. (1994). A Questionnaire to Measure Mother-to-Infant Attachment. *Journal of Nursing Measurement*. 2, (2),129-141. Doi 10.1891 / 1061-3749.2.2.129.
- Nahoul, V. (2014). *Técnica de la entrevista con adolescentes*. Integrando modelos psicológicos, Editorial Brujas.
- Torres Vasconez, M. P., Zambrano Macías, K. B., Jumbo Rosillo, R. J. & Brito Martínez, A. T. (2019). Embarazo en Adolescentes: Factores Psico-sociales. *RECIAMUC*, 2(2), 315-331. <https://www.reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/94>.
- UNICEF. (2019). *1 de cada 4 mujeres jóvenes de América Latina y el Caribe se casó o unió antes de cumplir 18. Panamá*. <https://www.unicef.org/nicaragua/comunicados-prensa/1-de-cada-4-mujeres-j%C3%B3venes-de-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe-se-cas%C3%B3-o-uni%C3%B3-antes>.
- UNFPA. (2019). *Paraguay registra 20.000 embarazos Adolescentes al año*. <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/paraguay-registra-20-000-embarazos-adolescentes-al-ano-segun-unfpa/20000013-3949521>.
- UNFPA. América Latina y el Caribe. (2017). *Embarazo adolescente una realidad que interpela a gobiernos del cono sur*. <https://lac.unfpa.org/es/news/embarazo-adolescente-una-realidad-que-interpela-gobiernos-del-cono-sur>.
- Urbano Solís, C. & Valdés González, J. (2019). *El embarazo en la adolescencia y su perspectiva sociocultural*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/03/embarazo-adolescencia-.html>.
- Vargas, A. (2016). *Validación del instrumento "Vínculo entre padres e hijos neonatos" a partir del Maternal Attachment Inventory*. [Trabajo de maestría, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Colombia]. <http://www.bdigital.unal.edu.co/52842/1/52713456.2016.pdf>.
- Winnicott, D. W. (2000). *Da pediatria à Psicanálise . Obras Escolhidas*. Editorial Imago.

Atuação interseccional em psicologia comunitária com mulheres em situação de pobreza no Nordeste do Brasil

James Ferreira Moura Jr.¹, Vilkiane Natercia Malherme Barbosa² y Antônio Ailton de Sousa Lima³

1 Professor da Universidade Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (Brasil). Correo electrónico: james.mourajr@unilab.edu.br

2 Programa de Pós-graduação em psicologia da Universidade Federal do Ceará (Brasil). Correo electrónico: vilkimalherme@outlook.com

3 Programa de Pós-graduação em psicologia da Universidade Federal do Ceará (Brasil). Correo electrónico: ailtonlimah12@gmail.com

Resumo

A pobreza é normalmente entendida como privação de renda, mas por conta de sua complexidade deve ser concebida de maneira multi-dimensional. As pessoas em situação de pobreza são atravessadas por diferentes marcadores identitários que devem ser compreendidos de forma interseccional, evitando-se uma visão somatória das privações e resistências proporcionadas por questões raciais, de gênero, território, geração, entre outros. Assim, as mulheres vivenciam processos de opressão e desigualdade por conta da intersecção do gênero e pobreza no Brasil. Este capítulo visa analisar as possibilidades de atuação interseccional em psicologia comunitária com mulheres em situação de pobreza no Nordeste do Brasil. A psicologia comunitária é uma ferramenta indispensável para o manejo de questões sociais e intervenções que possibilitem facilitar processos psicossociais que visem a transformação social. Para isso, é necessário reinventar-se diante de padrões epistemológicos, teóricos e práticos. Com isso, a interseccionalidade se apresenta como estratégia metodológica para visibilizar os processos de opressão e resistências enfrentados por uma população em situação de pobreza no interior do nordeste brasileiro. Para explicitar as possibilidades da interseccionalidade, é utilizada uma pesquisa com dez mulheres residentes do Parque da Liberdade na cidade de Redenção (Ceará, Brasil). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e em seguida analisadas a partir do *software* Iramuteq, assim gerando recursos que nos possibilitam ter maior dimensão das intersecções existente no contexto de pobreza vivenciado por estas mulheres. Os resultados obtidos a partir do Iramuteq facilitou uma leitura da realidade concreta vivida, das condições de opressão e as estratégias para o enfrentamento dessas, bem como as diferenças significativas entre mulheres e homens. Por fim, destacamos a necessidade de construir atuações interseccionais na psicologia comunitária focada nas problemáticas apontadas pelas mulheres, alinhando em uma atuação conjunta com a comunidade.

Palavras chave: Interseccionalidade; Pobreza; Psicologia comunitária.

Introdução

O locus social deste estudo se situa nos entornos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) na comunidade Parque da Liberdade na cidade de Redenção (Ceará, Brasil). Localizada no interior do estado, Redenção compõe a macro região conhecida como Maciço do Baturité. Desse modo, destaca-se que a comunidade em questão, é atravessada por situações de pobreza e pela escassez de políticas públicas que corroboram para um bem-estar social.

Destaca-se que este estudo advém do grupo de pesquisa, ensino e extensão ReaPODERE (Rede de Estudos e Afrontamento das Pobrezas, Discriminações, e Resistências). A ReaPODERE exerce um trabalho de base comunitária implicado com as questões sociais e com a pobreza. Nesse sentido, este capítulo tem relação com as atividades comunitárias desenvolvidas no Parque da Liberdade por meio da ReaPODERE. Pontua-se que este escrito parte da possibilidade de uma construção do saber-fazer implicado com a transformação social (Santos, 2010). Direcionada a vida cotidiana do contexto comunitário, destacamos suas potencialidades, estratégias de enfrentamento e suas implicações por meio da abordagem da psicologia comunitária, assim desenvolvendo um trabalho com mulheres em situação de pobreza do bairro em estudo (Freitas, 2008). Este capítulo tem como objetivo analisar as possibilidades de atuação interseccional em psicologia comunitária com mulheres em situação de pobreza no Nordeste do Brasil no Bairro Parque da Liberdade em Redenção/CE.

A psicologia comunitária tem desenvolvido um processo de intervenção em comunidades, que almeja a superação da dicotomia entre social e individual, em prol da coletividade e do compromisso ético-político com as realidades em situação de opressão (Ximenes, Cidade e Silva, 2019). Assim, os agentes ou profissionais de atuação comunitária tem agido conforme a dinâmica destes espaços e seus processos psicossociais na tentativa de fomentar atuações e abordagens teórica-metodológicas a partir de um parâmetro ético-político. Com isso, destacamos estratégias de intervenções específicas com mulheres em situação de pobreza em estudo. Desta forma, os marcadores que tomamos como ponto de partida para esta análise de possíveis

estratégias de atuação foram a pobreza e o gênero. Concebemos que debates em torno da abordagem teórico metodológico interseccional colabora para a reflexão na atuação em campo, como fazer e produzir o pesquisar. Ao introduzir-se no conceito, podemos perceber que ele advém do movimento feminista negro cunhado pela ativista Kimberlé Crenshaw (1991), que pressupõe a interseção entre marcadores sociais que tornem evidentes as opressões sexuais e principalmente as desigualdades provenientes do racismo, da estratificação de classes e da cultura heteronormativa. Desta forma, a interseccionalidade se apresenta tanto como prisma teórico-metodológico como também um movimento social de denúncias a violências invisibilizadas (Carbado *et al.*, 2013).

As pobreza produz opressões e desigualdades aos modos de vida das pessoas, bem como influenciam em aspectos psicossociais (Moura Jr., Almeida Segundo e Barbosa, 2019). Pontuamos que, diante de uma perspectiva unidimensional só é possível conceber o entendimento da mesma por um viés monetário, tipo de análise utilizada por organismos governamentais a fim de avaliar a dimensão renda (Dantas, Dimenstein, Leite, Torquato e Macedo, 2018). Porém, devido sua superficialidade e tendo em vista a complexidade da pobreza, a concebemos a partir de uma abordagem multidimensional. Desta forma, compreende-se que o sujeito em situação de pobreza não passa por apenas uma privação monetária, mas sim, por privações e não acessos à direitos básicos, como saúde, educação, saneamento básico, cultura, a alimentação, dentre outros. E que o somatório destas privações causa efeitos sobre as oportunidades reais onde os sujeitos produzem seus modos de vida.

Para Souza (2017) o processo de colonização e escravidão vivido no Brasil tem repercussões importantes nas estruturas sociais existentes atualmente. Uma herança presente que gera desigualdades sociais gigantescas. Classes favorecidas com todo tipo de privilégios subordinando os menos favorecidos, descendentes de pessoas que nunca gozaram de privilégios, pelo contrário, cuja opressão, discriminação e violências têm sido constantes em suas trajetórias de vida (Souza, 2009).

Segundo dados da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), em 2014, a incidência da pobreza vinculada à parâmetros

monetários da população brasileira alcança 16,5%, sem incluir a taxa de indigência que é de 4,6% (referente às pessoas que vivem situação de pobreza extrema ou indigência). No somatório 20,8% da população vivencia a situação de pobreza no período estimado. O que corresponde a uma estimativa de 33 milhões de pessoas pobres e 9 milhões de pessoas em situação de indigentes (CEPAL, 2016). Esse cenário de desigualdades sociais também pode ser observado no contexto cearense. No *ranking* de desigualdade proposto pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2017, o estado é o terceiro colocado entre todos os estados do Nordeste e o sétimo do país entre os mais desiguais. Em 2019, em relação ao Nordeste caiu de terceira, para quarta posição, e em relação ao país, subiu para a sexta posição (IBGE, 2019). Ainda se mantendo entre os mais desiguais, acima da média nacional (IBGE, 2019). O instituto aponta que 44,7% dos rendimentos do estado estão concentrados em apenas 10% da população, enquanto os 10% mais pobres detêm 0,7% deste montante (IBGE, 2017).

Para o enfrentamento das pobreza e transformação social, é necessário que a práxis da psicologia tenha um compromisso ético e político no que tange ao fazer técnico-científico, assim o alinhando com uma proposta de libertação (Martín-Baró, 2011). Com isso, destacamos a relação entre trabalho e gênero e suas desigualdades. Em 2012, estima-se que média de tempo laboral e não remunerado e remunerado é bem distinta. O tempo de trabalho não remunerado das mulheres é de 23,6 horas/semanais. Enquanto os homens possuem apenas 5,9 horas/semanais com trabalhos não remunerados (CEPAL, 2016). A pobreza afeta a maioria da população, porém é desigual quando diz respeito a mulheres. O “índice de feminilidade da pobreza” faz uma comparação entre mulheres e homens pobres entre 20 a 59 anos. Conforme o contexto brasileiro, destaca-se que para cada 100 homens em situação de pobreza, há 113 (112.1) mulheres na mesma situação (CEPAL, 2016). Com isso, destaca-se a importância de análises e intervenções psicossociais que considerem não apenas questão da classe, mas também marcadores de gênero, sexualidade, território, raça e dentre outros. Afinal, as práticas de opressão afetam as pessoas de maneira distinta (Mayorga, 2014). Assim, pontua-se uma amplitude e entendimento dos processos psicossociais de opressão, dominação e de emancipação.

Convém ressaltar que em contextos de privação e opressão, também há estratégias de resistências. Sendo estas, fortalecidas pelo sentido

de comunidade. Este, como categoria de intervenção psicossocial, pode fomentar o fortalecimento das identidades individuais e coletivas das pessoas em condição de pobreza (Barbosa, 2020). Segundo Christensen e Jesen (2012) os marcadores em intersecção podem produzir tanto opressões quanto resistências, sendo relevante considerar as relações de poder estabelecidas no contexto em análise.

A interseccionalidade se vincula à compreensão dinâmica da estruturação social, refletindo e buscando entender a constituição das identidades intermediadas pelas relações entre ideologias, normas, discursos e valores (Crenshaw, 2002). Assim, partir de uma perspectiva interseccional visa-se analisar as consequências estruturais emergentes das relações entre eixos de subordinação, tomados em um número mínimo de dois marcadores sociais. Os achados nos possibilitaram uma maior visualização de como o gênero se relaciona e se intersecciona com a pobreza. Deste modo, é propor por meio de uma perspectiva crítica uma nova compreensão do fazer pesquisar (Scott, 1989), assim revelando explicações e significações que estiveram ocultas por meio de privilégios epistêmicos (Grosfoguel, 2016). Concebemos que para a análise interseccional é necessário partir de um movimento do questionar e de reinventar. Com isso, Crenshaw (2002, p. 183) pontua que “[...] o desenvolvimento da conscientização quanto à dimensão interseccional desses problemas poderia ser encorajado pela adoção de uma política de ‘fazer outras perguntas’”.

Método

O lócus social deste estudo é bairro popularmente conhecido como Centro Comunitário. A escolha do mesmo ocorreu em virtude a proximidade com a UNILAB, e pelas condições de vida atravessadas pela pobreza dos/as moradores/as do bairro. Destaca-se que com o processo de inserção comunitária e familiarização com o território e com os/as moradores/as emergiu o nome oficial do bairro, Parque da Liberdade. As nomeações, Parque da Liberdade se dá pela história da cidade de Redenção, sendo a primeira cidade brasileira abolir o regime escravocrata. Com isso, pontua-se a relevância do resgate histórico e político do nome oficial, bem como a necessidade do reconhecimento

do bairro enquanto oriundo de pessoas negras e/ou descendentes de pessoas negras que foram escravizadas, sendo esse traço silenciado da história do bairro e da própria cidade.

Em 2020 a população estimada da cidade de Redenção é de 29.146 pessoas. No entanto, não havia um censo demográfico do bairro. Uma das alternativas para saber a quantidade de moradores/as foi a partir de um dispositivo de Assistência Social localizado no bairro, mas este também não sabia precisar. Assim, iniciamos a pesquisa realizando um mapeamento psicossocial do bairro. Foram visitadas durante este processo de pesquisa 155 residências, destas 27 não quiseram participar da pesquisa. Contamos 73 residências fechadas (por aparente abandono, ou por não se encontrarem abertas nos dias e horários em que foram realizadas a pesquisa). Totalizaram-se 228 residências no bairro.

Pudemos constatar que a maioria da população participante da amostra mora com familiares e/ou cônjuges (74,2%) (DP= 1,254). É perceptível que a comunidade tem características familiares muito fortalecidas. É muito comum encontrar na mesma rua e/ou em ruas próximas pais, filhos, irmãos, primos, compadres que também são vizinhos. Sendo uma das características mais relatadas nos estudos esta ideia de comunidade enquanto família. Este bairro vivencia situações de pobreza e de invisibilidades de políticas públicas. Não possui saneamento básico e a coleta de lixo é deficiente. As ruas são em sua maioria calçadas, algumas foram asfaltadas recentemente, e ainda é possível ver ruas sem nenhuma pavimentação. O bairro possui muitos terrenos baldios, particulares e públicos, que por vezes, são utilizados pelos moradores(as) como lugar para destinação imprópria de lixo. Além da UNILAB, tem uma escola pública destinada ao público infanto-juvenil, uma quadra poliesportiva e o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Também foi possível reconhecer a presença de igrejas (católicas e evangélicas), como também um salão paroquial, que é utilizado pelos grupos religiosos e seus parceiros para ações na comunidade, especialmente de caráter assistencialista.

Neste sentido, para esta pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com mulheres do bairro por meio de visitas domiciliares. Estas mulheres foram selecionadas, inicialmente, por algumas representarem papéis sociais de lideranças comunitárias infor-

mais, e também pelo processo bola de neve (*snowball*). Assim, o corpus textual é composto por dez entrevistas, em que as participantes possuem idades entre 26 e 72 anos. Elas vivenciam uma realidade de pobreza, e majoritariamente são não-brancas. Foram selecionadas as respostas dadas por essas, sobre as temáticas de pobreza e desigualdades sociais de gênero no contexto comunitário vivido.

Os dados obtidos resultaram em relatos verbais que foram analisados por meio do IRAMUTEQ (Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires, versão 0.7). Este é um *software* gratuito que possibilita a realização de análises quantitativas, sendo possível averiguar a frequência por meio do volume substancial de texto, e qualitativas através da lexicografia de dados textuais (Camargo e Justo, 2013). Neste trabalho, nos interessa as seguintes possibilidades de análise: *Nuvem de palavras*, que possibilita o agrupamento das palavras às organizando graficamente, a partir de sua frequência; *Análise de similitude*, onde se baseia na teoria dos grafos, identificando as co-ocorrências entre as palavras, sendo possível visualizar sugestões de ligações entre as palavras do texto facilitando a identificação da estrutura organizativa do corpus textual; e, por fim, *Classificação Hierárquica Descendente* (CHD), na qual classifica os segmentos textuais em função de suas palavras, e o conjunto destas, é dividido em função da frequência em formas menores, chamadas de classes. Apresentando também, os segmentos de textos mais representativos de cada classe (Camargo e Justo, 2013).

Resultados e discussões

O corpus é constituído a partir de dez entrevistas, sendo analisadas pelo *software* Iramuteq. Foram transformadas em 188 segmentos de texto (ST), com 6325 ocorrências, 1048 formas e 520 hapax (palavras que não se repetem no corpus), tendo uma média de ocorrências por texto com valor de 632,5. Deste modo, iniciaremos a exposição dos resultados pela *nuvem de palavras*, apresentadas na figura 1, a seguir:

Na posição central da figura podemos observar o verbete *mulher e trabalhar*; ligado a estes, estão os seguintes elementos organizadores *gente, família e casa* e o verbete organizador *mulher*, ligado aos elementos organizadores *filho, achar e coisa*. Dentro da comunidade do elemento organizador *trabalhar* tem palavras como: *trabalho, emprego, coragem, pouco, pedir, estudo, todo, prefeitura*. Dentro da comunidade do elemento organizador *mulher* existem palavras como: *querer, estar, homem, papel, pensão, ajuda, pessoal, criança*. O agrupamento destas palavras retrata sobre aspectos relativos ao trabalho e renda dessas mulheres. E podem dar indício de como são constituídas e suas implicações sobre os modos de vida destas.

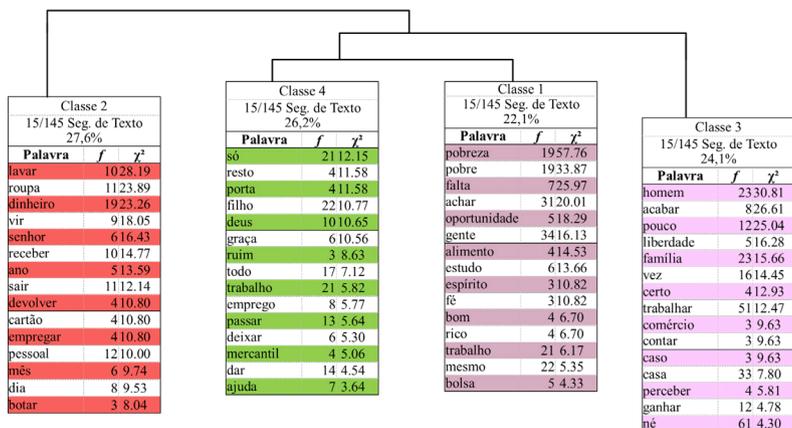
Um dos aspectos que surgem é que as mulheres não pensam suas condições de pobreza de forma individual. Estas estão atreladas a família, especialmente aos filhos. Já em relação ao trabalho se torna evidente a conexão dentre com a perspectiva de se ter emprego e com uma análise de que é preciso coragem, disponibilidade para conseguir. Embora, também se reconheça que haja pouco emprego, especialmente pela falta de formação profissional.

A partir de uma análise interseccional, há síntese das questões que mais atravessam as trajetórias dessas mulheres em situação de pobreza no Nordeste do Brasil. De acordo com Grzanka (2018), a interseccionalidade pode ser entendida como síntese discursiva de um determinado coletivo, podendo ser identificada a partir do manejo metodológico que represente esses atravessamentos interseccionais. Nessa pesquisa observa-se que essas mulheres percebem como relevantes em seus cotidianos sua relação com o trabalho, mas esse trabalho está vinculado a casa e aos cuidados dos filhos. Há um processo histórico fundado na estrutura patriarcal da sociedade que delimita pressão constante para as atividades de cuidado estarem voltadas para as mulheres (Biroli, 2018).

No entanto, em virtude da situação de pobreza, há também uma vinculação com a necessidade da empregabilidade, sendo o trabalho doméstico uma das formas de acesso a trabalho e renda principalmente para mulheres negras (Bernardino-Costa, 2015). Isso ocorre porque muitas vezes essas mulheres tem baixa ou nenhuma escolaridade, e desde muito jovens assumem a responsabilidade pelo trabalho

doméstico de suas próprias casas. Estas são características do patriarcado e do capitalismo, contando com os serviços pouco ou mal remunerados dessas mulheres pobres, e em sua maioria negras (Biroli, 2018).

Figura 3. Dendograma de classes



Fonte: próprios autores a partir do *software* Iramuteq.

A partir da *Classificação Hierárquica Descendente* (CHD) foram gerados 188 segmentos de texto, com 691 de palavras lematizadas, 533 formas ativas e 18 formas suplementares, com média de 33,64 formas por segmento de texto. Considera-se para a análise dos segmentos de texto 77,13%, o que é um valor aceitável pela literatura (Camargo e Justo, 2013). Realizou-se divisões sequenciais no corpus, gerando quatro classes. A primeira divisão dar origem à dois subcorpus, um destes dá origem a classe 2, enquanto o outro se subdivide nas demais classes. Inicialmente há uma subdivisão que gera a classe 3. Em seguida, uma outra subdivisão que gera as classes 1 e 4. Assim, somam-se quatro subcorpus.

Composta pelos verbetes mais significativos nos aprofundaremos nas análises de cada classe. O intuito é compreender como as mulheres entendem seus modos de vida relacionados às pobreza e desigualdades sociais e de gênero a partir de suas narrativas. Destaca-se que não há uma indissociação entre os marcadores de gênero, território,

raça e pobreza. Assim, as falas destas serão analisadas a partir de suas conexões geradas. A figura 3 a seguir, apresentam as 15 palavras que melhor representam cada uma das classes.

As quatro classes que emergem destas análises, como esperado, discutem sobre pobreza e desigualdade social e de gênero. Não obstante, estas acabam destrinchando alguns aspectos mais específicos destas temáticas, imbricados aos modos de vida das participantes e seus marcadores sociais interseccionais, assim, visibilizando aos processos de opressão e subordinação vividos. Deste modo, seguimos denominando cada uma das classes, de acordo com o conteúdo explícito nestas, como também apresentando as discussões em torno dessas.

A classe 2, intitulada *precarização dos trabalhos das mulheres*, representa 33,6% do segmento textual. Os principais elementos (palavras) que se relacionam a esta classe foram: *dinheiro, precisar, devolver, cartão, medo, receber, pessoal, vir, sair, roupa, lavar, coitado, receber, tirar, arranjar, novo, empregar* (tabla 1). Com isso, apresentamos os cinco trechos mais representativos da classe, de acordo com a média obtida no X² (qui quadrado) das formas ativas presentes nos segmentos.

Tabla 1. Quadro representativo da CHD classe 02

X ²	Segmento de texto (ST)
26,04	Eu não queria pedir. Então, eu preferia <i>lavar</i> minhas <i>roupas</i> mesmo. Ai eu <i>lavava roupa</i> pra fora.
23,26	Fica naquela coisa assim mais de casa, e tem como uma outra alternativa pra ser um <i>dinheiro</i> extra.
21,34	Ela me respondeu: 'sou nem jumento!'. Ai eu disse: 'e eu sou jumento pra tá aqui no sol <i>lavando roupa</i> pra te dar <i>dinheiro</i> ?!' Eu acho que a maior pobreza do mundo é preguiça, que o <i>pessoal</i> não tem coragem de fazer nada.
20,93	Minhas conhecidas mesmo. Teve uma mulher que eu trabalhei 22 <i>anos</i> . Eu ia <i>lavava</i> uma <i>roupa</i> , arrumava uma casa. Quando eu <i>vinha</i> de lá, ela me dava as coisas.
20,57	Eu tinha tudo lá. Eu num <i>vinha</i> na bodega fazer uma compra, porque eu tinha vergonha de <i>sair</i> com a sacola na mão. E eu me vi casada com uma trouxa na cabeça <i>lavando roupa</i> pra fora

Fonte: próprios autores.

As palavras em itálico são as que tiveram mais frequência na classe. E é possível observar que todas as palavras se relacionam a processos de trabalho e a precarização deste. A partir dos trechos se evidencia que as mulheres se sentiram obrigadas a tomar estes lugares de trabalho, como alternativa a sobrevivência. E outrora se percebe o sentimento culpabilização por estar em situação de pobreza na medida que a participante diz que o motivo da pobreza é a preguiça.

Reconhece-se a relevância dos marcadores e suas intersecções. Estas falas advêm de mulheres que em sua maioria são não-brancas e de um bairro pobre e periférico no interior do nordeste com baixa escolaridade e com mais de trinta anos. Junto a isto, destaca-se que estas são responsáveis pelos cuidados domésticos de suas famílias, e de outras. Para Biroli (2018), o trabalho doméstico no Brasil não é reconhecido, e tão pouco é valorado, mesmo dentro das estruturas das próprias famílias. Isso ocorre, porque há uma organização social patriarcal que reconhece este como dever da mulher. É uma divisão desigual do trabalho que se agrava ainda mais quando estas mulheres não são brancas. Bernardino-Costa (2015) aponta que mulheres pretas ocupam a maior parte deste trabalho doméstico, que é mal, pouco e/ou não remunerado.

Tabla 2. Quadro representativo da CHD classe 03

X ²	Segmento de texto (ST)
28,71	A mulher: agora eu vou fazer isso, agora vou ter o meu dinheiro pra comprar as minhas coisas, mas as <i>acaba</i> que ela ficando em segundo plano. Aquela história de que eu também disse de que <i>homem</i> pode.
25,04	O trabalho pode ser desenvolvido dentro de projeto mesmo que seja uma renda <i>pouca</i> ou pensar em ações.
26,67	<i>Acaba</i> que sendo por essa questão da <i>familia</i> . <i>Acaba</i> que os <i>homens</i> tendo um <i>pouco</i> mais, porque tem mais <i>liberdade</i> , e o privilégio de ir e de não ter muita coisa pra ter que dar <i>conta</i> .
17,13	<i>Homem</i> pode beber, <i>homem</i> pode não sei o quê, pode sair. Acho que isso ainda é meio forte. E em alguns <i>casos</i> quando é <i>diferente</i> são <i>poucos</i> , mas acho que ainda se predomina isso.
15,49	Fica atribuído a elas o papel de <i>cuidar</i> da <i>familia</i> . Esse papel de cuidado e o rapaz, o <i>homem</i> . Muitas vezes ele não assume essa responsabilidade e <i>acaba</i> se beneficiando de <i>certa</i> forma com isso.

Fonte: próprios autores.

Na classe 3, denominada *relações de privilégios entre mulheres e homens*, representa 24,1% do segmento textual. Os principais elementos (palavras) que se relacionam a esta classe foram: *trabalhar, família, casa, mulher, filho, homem, liberdade, filho, estudar, difícil* (tabla 2). Para maior exemplificação apresentamos os cinco trechos mais representativos com a média obtida no X² (qui quadrado) a partir de suas formas ativas.

Por meio do ST torna-se evidente os privilégios que os homens têm sobre as mulheres nas micro e macro relações. Esses privilégios são conquistados a partir da opressão sobre as mulheres. Destaca-se que essas são privadas das possibilidades de acesso a trabalho e renda, bem como de suas liberdades individuais. Isto é possível a partir de uma organização social que só reconhece a mulher como cuidadora. E este cuidado prestado é em sua maioria não-remunerado, porém essencial para o funcionamento do capitalismo (Biroli, 2018). Nestes contextos de pobreza, as mulheres ainda têm sido a maior parte das chefes de família (IBGE, 2019). Estas passam mais privações do que os homens, e mulheres negras e pardas sofrem mais privações do que as brancas (CEPAL, 2016).

A classe 1, denominada de *culpabilização da pobreza e fatalismo*, representa 22,1% do ST. Com isso, apresentamos os cinco trechos mais representativos da classe, de acordo com a média obtida das formas ativas presentes nos mesmos.

Tabla 3. Quadro representativo da CHD classe 01

X ²	Segmento de texto (ST)
37,21	O negócio da mulher ser <i>pobre</i> , eu <i>acho</i> que é ela aceita a <i>pobreza</i> . Ou se movimenta pra trabalhar em uma coisa, ou então aceita né?
36,95	Porque um médico precisa do agricultor, e um agricultor precisa de um médico. São uns precisando dos outros toda vida. Com a <i>pobreza</i> , a <i>gente</i> tem que saber é conviver né? Conviver com a <i>pobreza</i> .
36,95	Aí ela diz assim pra <i>gente</i> : 'não, a minha mãe não deixa. Meu marido não deixa. Meu pai não deixa.'
29,18	Tem que ter né <i>estudo</i> , aí e haja <i>pobreza</i> . A <i>gente</i> tudo dentro de casa, porque não tem emprego, né?
27,72	Eu <i>acho</i> bonito quem <i>tem fé</i> . Se eu pudesse eu teria muita <i>fé</i> , mas eu <i>acho</i> que <i>pobreza</i> tem. Pois tem <i>gente</i> que gosta de ser assim, coitadinho. Eu continuo <i>pobre</i> , mas não tenho inveja de quem tem dinheiro.

Fonte: próprios autores.

A classe 1 apresenta em seus trechos mais representativos vocações ao fatalismo, enquanto saída para lidar com as condições de pobreza. Ao passo que há um processo fatalista, igualmente há um processo de culpabilização dos sujeitos pelas pobreza. Estes dois aspectos corroboram com uma estrutura opressora contra as mulheres que são responsabilizadas pela sua situação, esvaziando a responsabilidade do Estado e da sociedade no combate às desigualdades (Mayorga, 2014). Este processo é o que Góis (2005) concebe de cultura de opressão e dominação. Assim, produzem-se sujeitos objetos, marcados pelo conformismo, aceitação e por uma consciência imaginária (Freire, 2001). Convém ressaltar que as pessoas em situação de opressão se responsabilizam por estas condições, ou por acreditar que não fizeram esforços necessários para sair desta situação e/ou por sorte ou controle divino. Desta forma, a fé é um dos elementos representativos desta classe a partir da manifestação do fatalismo (Martín-Baró, 2011).

Tabla 4. Quadro representativo da CHD classe 04

^x 2	Segmento de texto (ST)
8,96	Só se tivesse <i>emprego</i> pra as mães de família, né? E não tem <i>emprego</i> . O <i>emprego</i> que tem na cidade é prefeitura e se você tem contrato.
8,89	Eu fiz <i>todo trabalho</i> que tinha direito. Só teve duas <i>coisas</i> que eu não fiz, foi <i>graças</i> ao meu <i>deus</i> , foi me prostituir e roubar, mas o <i>resto</i> fiz de tudo. Pois é minha <i>filha</i> , mas é assim.
8,52	Eu <i>fiquei</i> , criei esses <i>filhos</i> , hoje estão <i>todos</i> nas casas deles, casados, meus <i>seis filhos</i> , três homens e três mulheres, <i>graças</i> a <i>deus</i> tão lá tudo numa boa.
8,35	Dos aposentos dos pais né? Os <i>filhos</i> tudo dentro de casa, e ruim é daqueles que tem muito menino, que acho que <i>passa</i> é fome. É muito é <i>ruim</i> , a pessoa tá esperando, esperando, esperando, nã
7,75	Assim é meio a meio, é um misto. Tem gente que realmente quer <i>dar</i> aquela firme aquela opinião: que “a mulher é pra casar, pra criar <i>filho</i> e só <i>ficar</i> em casa”. E já outros têm outra opinião. Acho que é meio dividido.

Fonte: próprios autores.

E por fim a classe 4, denominada *a relação de trabalho/empregabilidade e maternidade*, representada por 26,2% do ST. Os principais elementos textuais foram: *trabalhar, querer, ficar, passar, todo, graça, deus, filho, dar, trabalhar, trabalho, emprego, resto, mercantil* (tabla 4). De acordo com a média obtida no X² (qui quadrado), das formas ativas presentes nos segmentos apresentamos os cinco trechos mais representativos:

Os trechos evidenciam uma relação intrínseca entre o trabalho e maternidade à medida que visibilizam a possibilidade de emprego, disposição de trabalhar ao cuidado, ao sustento e criação dos filhos. Assim, demonstra-se que há nos modos de vida e trajetórias destas mulheres uma relação implícita entre o trabalho e os cuidados com os filhos. Estas são em sua maioria chefes de família e reconhecem no trabalho a possibilidade de prover aos filhos os cuidados necessários. No entanto, também reconhecem a falta de emprego. Elas têm que se submeter a outras formas de trabalho, no geral informal e mal remunerado, como forma de sobrevivência.

Biroli (2018) aponta que têm recaído sobre as mulheres a responsabilidade pelo cuidado. Essa responsabilização exacerbada pelo cuidado, tem fomentado aos modos de vida das mulheres, especialmente em situação de pobreza, sobrecarga de trabalho, tendo que assumir duplas, e até triplas jornadas de trabalho (Rivera, 2009). Isso se torna ainda mais agravante porque pelo acúmulo de afazeres, estas acabam não se qualificando e tendo que assumir trabalhos pouco ou mal remunerados. Por exemplo, assumindo os cuidados domésticos e dos lares de outras famílias, que, nestes contextos, usufruem deste trabalho sem o devido reconhecimento seja financeiro e/ou seja por outras fontes (Bernardino-Costa, 2015).

Por outro lado, nas análises interseccionais também é importante considerar os processos de resistências, em meio às opressões vividas (Henning, 2015; Christensen e Jesen, 2012). Por exemplo, pode-se notar a realização pessoal a partir dos trabalhos desenvolvidos que possibilitaram a criação dos filhos. O segundo, o terceiro e o quarto trechos referem-se a mulheres que já criaram seus filhos. Em alguma medida, essa realização pessoal já pode ser conquistada por esse trabalho. As interligações entre estes elementos apontam a temática já apresentada acima, na CHD, que aporta o trabalho como estratégia principal

de sobrevivência e de cuidado aos filhos. Cabe apontar também, que neste contexto comunitário, as mulheres chefiam os seus lares e se responsabilizam pelo cuidado da própria família, havendo uma sobrecarga de trabalho para essas mulheres. Há um processo de invisibilização e subalternização das mulheres, produzido isolamento e desagregação. Nesse sentido, busca-se análise reflexiva e aprofundada sobre as mulheres e seus modos de vida atravessados por sistemas patriarcais, capitalistas e racistas (Santos, 2019). É importante pontuar que essas mulheres também são negras, tendo historicamente as atividades de cuidado doméstico como a única forma de reconhecimento na sociedade (Bernardino-Costa, 2015).

A partir das análises realizadas pelo o Iramuteq, propõe-se o desenvolvimento de algumas estratégias de atuação em psicologia comunitária que possam fomentar realidades mais justas e menos desiguais para essas mulheres. Primeiramente, entendemos essas identidades, performances e corporeidades de mulheres como devendo sentirem-se fortalecidas a partir de um lugar no mundo junto a um grupo (Câmara, 2008). Compreendemos a coletividade que por meio de valores humanitários e sociais permite a abertura para a mudança social (Góis, 2005).

Portanto, uma primeira estratégia de atuação é facilitar um grupo de mulheres na comunidade do Parque da Liberdade. Como procedimento inicial, recorreremos a inserção comunitária para reconhecimento dessas. Posteriormente, por meio da extensão universitária, propomos o desenvolvimento de um grupo de mulheres com foco na implantação e execução de uma Tecnologia Social (TS) intitulada “Confecção de Bolsas da Comunidade: tecnologia social de inclusão produtiva de renda e de acesso a direitos sociais no Maciço do Baturité/CE”. A TS visava estratégias de geração de renda e autonomia humana, como possibilidades de enfrentamento da pobreza (Moura Jr, Ximenes e Sarriera, 2014).

Então, planeja-se desenvolver uma tecnologia social de produção de bolsas junto com as mulheres do Maciço de Baturité a partir de encontros semanais com as mulheres interessadas. Essas bolsas poderiam ser um meio pelo qual as mulheres poderiam aumentar sua renda familiar. A bolsa como seria feita com retalhos, ajudaria na expressão individual de cada mulher que a fizesse. Utilizando matérias que elas

encontrariam em suas casas, poderia estar transmitindo e assim projetando na bolsa suas vivências, seus gostos, o cenário social a qual vivem, por meio da criatividade. É importante reconhecer movimentos de resistência a pobreza como enfrentamento e possibilidade de emancipação individual e social. Estes movimentos mesmos confrontados pela situação de pobreza emergem dos laços de solidariedade, cooperação e de processos criativos fomentados pelas pessoas com recursos da própria realidade (Moura Jr. e Sarriera, 2016).

Um outro fator potencializante é o apoio social, pois este pode facilitar a reduzir impactos psíquicos oriundos das condições de pobreza, como também pode contribuir no desenvolvimento de estratégias e enfrentamento da pobreza por meio do reconhecimento de potencialidades individuais e coletivas (Silva, Feitosa, Nepomuceno, Silva, Ximenes e Bomfim, 2016). O apoio social está para além das redes formais de apoio, mas encontra-se também nas experiências, interações e trocas com pessoas e/ou com instituições (Estanislau, *et al.*, 2018). Segundo Nepomuceno *et al.* (2017) a qualidade das relações sociais e o apoio social recebido aumentam o sentido de comunidade das pessoas e o sentimento de pertencimento; sendo assim, um importante fator de proteção social e individual que leva ao bem-estar social.

Deste modo, Simon e Silva (2008) discorrem que o reconhecimento relacional entre as ações na construção da realidade e a influência dessa na construção de suas subjetividades permite uma tomada de consciência da realidade, questionando a culpabilização das mulheres pelas suas situações de pobreza. Assim, pode-se ter um aumento do bem-estar pessoal dessas, fortalecendo-as para o enfrentamento das dificuldades cotidianas. Além disso, pode ocorrer um fortalecimento das relações de suporte social e do sentido de comunidade com as atividades voltadas para ações cooperativas presentes nas oficinas de confecção das bolsas. O suporte social e o sentido de comunidade podem aumentar os laços de solidariedade que são importantes estratégias no combate à pobreza, podendo desenvolver novas formas de atuação perante a vida diferentes das atitudes fatalistas (Sarriera e Bedin, 2017). Desta maneira, o fortalecimento das identidades individuais e comunitárias e da participação social dessas mulheres podem ser estratégias para o enfrentamento da pobreza. Poderiam fortalecer movimentos de resistências que aumentam a confiança de que é possível ter resolutividade dos problemas comuns, incluindo a pobreza.

Moura Jr., Rebouças Júnior, Alencar, Oliveira, Pinho, Ximenes e Gadelha (2014) indicam que para atuação em uma realidade de vulnerabilidade e de pobreza, a busca por atuações conjuntas com as moradoras e os moradores das comunidades é primordial para efetivação de uma mudança transformadora no nível local. A atuação comunitária latino-americana baseada no paradigma da libertação é apontada como adequada para a construção de processos de emancipação (Ximenes, Paula e Barros, 2009). Este tipo de ação tem como objetivo o enfrentamento das diferentes formas de dominação presentes na sociedade, como o machismo e o classismo. A partir da ética da libertação, assumimos o compromisso de desvelar as relações de dominação e atuar junto à população oprimida no fomento de processos de mudança social (Goes, Ximenes e Moura Jr., 2015). Os sujeitos tornam-se então responsáveis pela produção das transformações sociais (Monteiro, 2003). Convém ressaltar que a mudança dos processos de subalternização vivenciados pelas mulheres precisa ser realizada também por homens da comunidade, não reproduzindo opressões machistas e patriarcais.

Ressalta-se que a comunidade possui um modo de vida próprio em que dialoga com as questões culturais, sócio-políticas, históricas, econômicas de uma sociedade maior, porém com suas particularidades (Góis, 2005). O autor discorre que o conceito de comunidade além de histórico-cultural e derivada de uma construção social, também é psicológica, pois emerge ao longo do tempo por meio das relações psicossociais diretas e cotidianas entre moradores e moradoras de um determinado lugar (Góis, 2005, p. 60). Desse modo, além da confecção de bolsas com as mulheres, devem ser desenvolvidos espaços de questionamento dos homens na comunidade sobre as desigualdades de oportunidades das mulheres, a invisibilização da sobrecarga de trabalho com o não reconhecimento do trabalho doméstico e a culpabilização das mulheres pela sua situação de pobreza.

Essas estratégias de questionamento dessas trajetórias desiguais entre homens e mulheres devem ser compostas por fatores subjetivos, históricos, sociais, culturais, econômicos produzidos na comunidade e na sociedade. Deste modo, as possibilidades de análise e atuação são mais complexas do que facilitar processos de fortalecimento das mulheres, mas parte da possibilidade de construir em/com/junto as moradoras da comunidade estratégias de intervenção e questionamento com os homens da comunidade. Deve haver o reconhecimento partilhado

do que são estas necessidades dela, respeitando seus espaços na comunidade e suas avaliações sobre as atividades desenvolvidas. Dessa maneira, há o fomento e fortalecimento das estratégias de resistência contra as relações desiguais de gênero na comunidade. A resistência pode ser entendida como uma expressão da autonomia, pois pode mobilizar as relações de poder postas, tanto individual, como também nas culturas e histórias das pessoas e sociedades. Ou seja, as pessoas são movimentos de resistência e expressam sua autonomia. E quando expressada “[...] elas reavivam ideias, valores e princípios que buscam lograr-se como verdades na sociedade” (Diniz e Mayorga, 2018, p. 10).

Góis (2012) nos leva a compreender que a realidade e os modos de vida sociais são dotados de problemáticas possíveis, mas são mutáveis, pois há estratégias de enfrentamento resultante de uma ação crítica-transformadora. Tal compreensão se traduz no processo de consciência transitiva crítica, em que as pessoas passam a assumir responsabilidade e criticidade na forma de agir sobre o mundo e sobre sua realidade vivida (Góis, 2005). Desta forma, é de suma importância identificar a natureza de tais problemáticas no tecido social, como por exemplo a pobreza e o machismo, pois assim, pode-se propor estratégias de enfrentamento a contextos comunitários em situação de vulnerabilidade social. Conforme Rivera (2009), a participação social efetiva nas atividades comunitárias podendo fortalecer as relações de vizinhança, bem como a comunicação, a transparência e a resolutividade de problemáticas da comunidade, com os processos de subalternização e culpabilização das mulheres pela sua situação de pobreza. Outro elemento consiste na elaboração de políticas públicas que desenvolvam projetos que visem melhorias e acesso a direitos fundamentais para essas mulheres.

Considerações finais

Compreendemos que há uma estrutura social que mantém e reproduz desigualdades às mulheres negras em situações de pobreza. Assim, a realidade de trabalhos mal remunerados e as sobrecargas dos cuidados relativos às famílias e ao trabalho doméstico estão presentes no cotidiano das mulheres do Parque da Liberdade no Brasil. Neste contexto, é visível que há mais dificuldades para estas trabalharem e/

ou estudarem do que para os homens. Contudo, embora haja iniquidades ao território, especialmente considerando as desigualdades sociais e de gênero, há também estratégias de resistências. Além disso, pode-se facilitar atuações comunitárias com foco na inclusão produtiva como estratégia de fomento de autonomia. Igualmente, é possível com essas atividades fomentar o fortalecimento dessas mulheres a partir do apoio social e dos espaços de reconhecimento coletivo entre mulheres. Igualmente, devemos desenvolver intervenções com os homens da comunidade para questionar o processo de subalternização e culpabilização dessas mulheres pela sua situação de pobreza. Por fim, destaca-se a necessidade de novos estudos que possam se aprofundar nos aspectos subjetivos das pobrezas e nos seus efeitos sobre os modos de vida comunitários dessas mulheres visto que, os efeitos destes, são mais profundos e duradouros por possuírem um caráter interseccional.

Referências

- Barbosa, V. N. M. (2020). *As implicações psicossociais da pobreza na relação entre sentido de comunidade e desigualdades sociais de gênero no Parque da Liberdade*. 2020.170f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza (CE).
- Bernardino-Costa, J. (2015). Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. *Brasília: Revista Sociedade e Estado*, 30(1), p. 147-163.
- Biroli, F. (2018). *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. Boitempo.
- Câmara, S. G. (2008). Compromisso, participação, poder e fortalecimento comunitário: à procura de um lugar no mundo. In: Dimenstein, M. (org). *Psicologia social comunitária: aportes teóricos e metodológicos*: GT Psicologia Comunitária/ANPEPP (pp. 24-43). Edufrn.
- Camargo, B. V. e Justo, A. M. (2013). Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.
- Carbado, D. et al. (2013). Intersectionality: mapping the movement of Theory. *Du Bois Review*. 10(2), 303-312.
- Comissão Econômica para a América Latina [CEPAL]. (2016). *Autonomia das mulheres e igualdades na agenda de desenvolvimento sustentável*. CEPAL.

- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos feministas*, 10(1), 171-188.
- Christensen, A. e Jesen, S. Q. (2012). Doing Intersectional Analysis: Methodological Implications for Qualitative Research. *NORA*, 20(2), 109-125. DOI: 10.1080/08038740.2012.673505.
- Dantas, C. M. B.; Dimenstein, M.; Leite, J. F.; Torquato, J. L. e Macedo, J. P. (2018). *A pesquisa em contextos rurais: desafios e metodológicos para a psicologia*. Psicologia & Sociedade.
- Diniz, A.G.R. e Mayorga, C. (2018). Notas sobre autonomia e desqualificação social de mulheres prostitutas. Belo Horizonte: *Psicologia & Sociedade (online)*, 30, 1-12.
- Estanislau, M. A.; Feitosa, M. Z. S.; Ximenes, V. M. Silva, A. M. S. Araújo, M. S. e Bomfim, Z. A. C. (2018). Apoio social: modo de enfrentamento às vivências de humilhação e de vergonha em contextos de pobreza. São José del Rei: *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13(2), 1-17.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia do oprimido*. (31ª ed). Paz e Terra.
- Freitas, M. F. Q. (2008). Estratégias de ação comunitária e mudança social: relações a partir da vida cotidiana e dos processos de participação. In: Dimenstein, M. (org). *Psicologia social comunitária: aportes teóricos e metodológicos*: GT Psicologia Comunitária/ANPEPP (pp. 12-23). Edufrn.
- Goes, N. A., Ximenes, V. M. e Moura Jr., J. F. (2015). Relações da Psicologia Comunitária com as matrizes libertadoras a partir da dialética dominação-opressão. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 6, 140-161.
- Góis, C. W. L. (2005). *Psicologia comunitária: atividade e consciência*. Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais.
- Góis, C. W. L. (2012.) *Psicologia clínico-comunitária*. Banco do Nordeste.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Brasília: *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49.
- Grzanka, P. (2018). Intersectionality and feminist psychology: power, knowledge, and process. In: Travis, C., White, J. e Rutheford, A. (Eds.). *Handbook of the psychology of women*. American Psychological Association.

- Henning, C. E. (2015). Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, 20(2), 97-128.
- IBGE. (2017). Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*: 2017. IBGE.
- IBGE. (2019). Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. IBGE.
- Martín-Baró, I. (2011). Desafios e Perspectivas da Psicologia Latino-Americana. In: Guzzo, R. S. L. e Lacerda Júnior, F. *Psicologia Social para a América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação* (pp. 199-220). Alínea.
- Mayorga, C. (2014). Algunas contribuciones del feminismo a la psicología social comunitaria. Barcelona (Espanha): *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(1), 221-236.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Monteiro, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Paidós.
- Moura Jr., J. F.; Almeida Segundo, D. S. e Barbosa, V. N. M. (2019). The Stigmatization of Poverty as Basis of the Class Prejudice and its psychological consequences. IN: *Psychosocial Implications of Poverty Diversities and Resistances* (pp. 47-69). Ximenes, V. M.; Nepomuceno, B. B.; Cidade, E. C. e Moura Jr., J. F. (Org.). Springer Nature Switzerland.
- Moura Jr, J. F. e Sarriera, J. C. (2016) Práticas de resistência à estigmatização da pobreza: caminhos possíveis. In: Ximenes, V. M.; Nepomuceno, B. B.; Cidade, E. C. e Moura Jr. J. F. (Org.). *Implicações Psicossociais da pobreza* (pp. 263-288). Expressão Gráfica e Editora.
- Moura Jr, J. F.; Ximenes, V. M. e Sarriera, J. C. (2014). A construção opressora da pobreza no Brasil e suas consequências no psiquismo. Barcelona: *Quaderns de Psicologia*, 16(2), 85-93.
- Moura Jr., J. F., Rebouças Júnior, F. G., Alencar, A. B., Oliveira, A. K. S. P., Pinho, A. M. M., Ximenes, V. M. e Gadelha, A. K. S. (2014). Intervención comunitaria con mujeres a partir de la actuación en Red en Psicología Comunitaria: una experiencia en una comunidad en Brasil. *Psicoperspectivas*, 13(2), 133-143.

- Nepomuceno, B. B.; Barbosa, M. S.; Ximenes, V. M. e Cardoso, A. A. V. (2017). Bem Estar Pessoal e Sentimento de Comunidade: um estudo psicossocial da pobreza. *Juiz de Fora: Psicologia em Pesquisa, 11*(1), 74-83. DOI: 10.24879/2017001100100214.
- Rivera, M. G. (2009). *Comunidad y sentido de comunidad: la intervención del Programa Puente en seis familias en situación de extrema pobreza de la Comuna de La Florida*. [Monografia apresentada a Escuela de Psicología da Universidad del Chile para obtenção do título de psicólogo]. Santiago.
- Santos, B. S. (2010). (Org.) *Epistemologia do sul*. Cortez.
- Sarriera, J. C., Bedin, L. M. (2017). A Multidimensional Approach to Well-Being. In: Jorge Castella Sarriera, Livia Bedin Tomasi. (Org.). *Children's Well-Being: Indicators and Research* (pp. 3-26). Springer International Publishing.
- Scott, J. (1989). *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Columbia University Press.
- Silva, L. B.; Feitosa, M. Z.; Nepomuceno, B. B.; Silva, A. M. S.; Ximenes, V. M. e Bomfim, Z. A. C. (2016) Apoio Social como modo de enfrentamento à pobreza. IN: Ximenes, V. M.; Nepomuceno, B. B.; Cidade, E. C. e Moura Jr. J. F. (Org.). *Implicações Psicossociais da pobreza* (pp. 289-310). Expressão Gráfica e Editora.
- Simon, C. P. e Silva, R. C. (2008) Práticas psicológicas em promoção de saúde na comunidade: manutenção do *status quo* ou emancipação? In: Dimenstein, M. (org). *Psicologia social comunitária: aportes teóricos e metodológicos*: GT Psicologia Comunitária/ANPEPP (pp. 189-218). Edufrn.
- Souza, J. (2009). *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Souza, J. (2017) *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Leya.
- Ximenes, V. M., Paula, L. R. C. e Barros, J. P. P. (2009). Psicologia Comunitária e Política de Assistência Social: diálogos sobre atuação em comunidades. *Psicologia Ciência e Profissão, 29*, 686-699.
- Ximenes, V. M.; Cidade, E. C. e Silva, G. R. G. (2019). Research in Psychology in the contexts of poverty: For what and for whom? In Ximenes, V. M.; Moura Jr., J. F.; Cidade, E. C. e Nepomuceno, B. B. *Psychosocial Implications of poverty: diversities and resistences* (pp. 12-22). Springer.

“Always have the parents leading what we do”: Reflections from a grassroots collective partnering with immigrant mothers in research and action to promote language justice in education settings in the United States¹

**Catalina Tang Yan², Loreto Paz Ansaldo³,
Angélica Bachour⁴ y Consuelo Janet Pérez Álvarez⁵**

1 We thank the immigrant mothers and advocates of children with special needs and our community partners. We are thankful to Linda Sprague Martínez for her support and continuing guidance. We would like to particularly acknowledge the support of Boston University Initiative on Cities.

2 MS, PhD 趙嘉蓮. Assistant professor on Lesley. Contact: catatang@bu.edu.

3 MST, community partner, community interpreter and translator. Contact: lpansaldo@gmail.com

4 Community partner, parent advocate, community interpreter and translator. Contact: bachouradvocate@gmail.com

5 Community partner, parent advocate, artist, community activist. Contact: copeal2002@yahoo.com

Abstract

Colonialism, capitalism, and patriarchy have reproduced patterns of domination, dehumanization, and violence where privileged groups benefit at the expense of the oppression of marginalized groups. Black, Indigenous, and People of Color (BIPOC) have fought relentlessly to decenter Euro-centric, white cis-male, and anti-Black colonial ideologies with self-determination and resistance in the face of dispossession of their lands, languages, and culture. Social institutions have continued to perpetuate English-dominant spaces and have failed to provide culturally competent resources, supports, and language services for families who speak languages other than English. Although U. S. federal agencies and federally funded programs, including public schools, are legally obligated to ensure that people who prefer to communicate in languages other than English can participate meaningfully and equally in their programs, immigrant families struggle with cultural and linguistic barriers when trying to support their children with disabilities in receiving appropriate educational supports and services. Participatory Action Research (PAR) engages community stakeholders equitably in knowledge production, collaboration, and organizing. Limited research has documented the integration of PAR with immigrant families with special needs children in different social contexts. Written collectively and co-authored as a grassroots collective of leaders, this chapter uses qualitative auto-ethnographic and interview methodologies to explore the development processes of this grassroots collective formed by immigrant mothers, advocates, educators, interpreters, translators, and researchers. This chapter also describes the participatory research and action initiatives used to center the voices and lived experiences of 25 immigrant mothers from the top three non-English language groups (Spanish, Portuguese, Chinese) spoken on the Wampanoag, Nipmuc, and Massachusetts People's lands (Massachusetts). We highlight mothers' advocacy, mutual care and support, and present mothers' recommendations to promote language justice in educational settings. Implications are discussed to center immigrant mothers' wisdom and resistance in re-creating educational and social policy structures that uplift their voices and needs.

Keywords: access; immigrant families; language; language justice; participatory action research; special education.

Introduction

In this chapter, we share narratives and recommendations on working in coalition as a critical praxis to contributing to and expanding the language justice movement of resistance against colonial systems in educational settings. Language justice is a sociopolitical framework defined as the right to communicate in a preferred language (Ghanbarpour *et al.*, 2020). Similarly to social justice movements contesting interlocking systems of domination including but not limited to racism, capitalist exploitation, and patriarchy, language justice challenges historical colonial patterns of ancestral language suppression and erasure by recognizing power and decentering dominant languages (Ghanbarpour *et al.*, 2020). Language is deeply woven into the coloniality of power which refers to pervasive patterns of domination that gained strength through colonialism and have continued to shape the social fabric of societies, particularly culture, labor, gender, social relationships, and knowledge production (Maldonado-Torres, 2016; Mignolo, 2012; Quijano, 2007). As a challenge to coloniality, decoloniality has emerged as a project that seeks to dismantle the hierarchies of oppression by visibilizing the fractures of colonial structures and reclaiming the centrality of humanity through resistance and refusal (Lugones, 2010). We build upon decolonial theory in reflecting how our grassroots collective and embodiment of participatory inquiry, action, and mutual learning can expand language justice as counter discourse to coloniality.

The chapter is divided into three sections. In the first section, we offer a critical analysis of language justice in connection to decolonial theory. Additionally, we examine how families struggle with institutions failing to comply with key legislation mandating meaningful access and participation across language and cultural barriers. In the second section, we briefly describe our individual narratives and collective journeys of coming together as a grassroots collective with intersecting identities and lived experiences. In the third section we discuss our research, advocacy, and training rooted in Participatory Action Research frameworks that took place on the Wampanoag, Nipmuc, and Massachusetts People's lands, known as the state of Massachusetts (Silverman, 2019). Finally, we conclude with implications of our research findings

on the importance of integrating language justice and participatory approaches to foster grassroots collective efforts in partnership with immigrant families of children with disabilities.

Coloniality of language in educational settings

Language can be a double-edged sword. It has been recognized historically as a “tool for both oppression and liberation” (Ghanbarpour *et al.*, 2020). On the one hand, language plays an essential role in culture, self-expression, and communication. On the other, coloniality of power has shaped languages to become a site of trauma and violence which have resulted in the erasure of ancestral languages and the reproduction of unequal structures of power and distribution of resources on the basis of language (Heller & McElhinny, 2017; Skutnabb-Kangas, 2012; Veronelli, 2015). For example, language and communication have been identified as significant barriers for immigrant families who speak languages other than English to access healthcare and educational supports for their children with special needs (Alsharaydeh *et al.*, 2019; McKay, 2019). As immigrant families navigate English-dominant educational and healthcare systems to overcome stigma and advocate for the appropriate educational services for their children (Amant *et al.*, 2018; Kibria & Becerra, 2020; Perkins *et al.*, 2002) and grapple with neoliberal narratives of control relating to “deserving” and “undeserving” immigrants (Kibria & Becerra, 2020; Patel, 2015), immigrant families have forged ties of solidarity and resistance with one another and built mutual care networks of support (Alsharaydeh *et al.*, 2019; Balcazar *et al.*, 2012).

Contesting colonial fractures with struggles of resistance

The relentless advocacy and organizing efforts of activists have influenced legislative processes to disrupt inequitable hierarchies of power and hold institutions accountable for downstream impacts of their decisions on oppressed communities (Underwood, 2020). We briefly highlight U. S. federal establishing legal institutional obligations to meaningful access and participation related to language in educational settings. Title VI of the Civil Rights Act of 1964 mandates institutions to dismantle discrimination practices on the basis of race, national ori-

gin, religion, and gender (Chen *et al.*, 2007). Later, *Lau v. Nichols* established that language is a proxy for national origin and that discrimination based on language therefore also violates Title VI (Gándara *et al.*, 2004). Further, Executive Order 13166 of 2001 (EO 13166) details how federal agencies and programs receiving federal funds must provide “meaningful access” to people who prefer to communicate in languages other than English, including through the provision of interpretation and translation services (Lee, 2018; Ramos, 2018). The Equal Educational Opportunities Act (EEOA) prohibits discrimination specifically in school settings and requires school districts to take concrete action to address barriers to students’ equal participation and to overcome language barriers faced by parents (Flores, 2019). Finally, under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), students with disabilities have the right to a free appropriate public education (Russo, 2019). Further, IDEA states that parents have the right to participate in meetings, review school records, request independent evaluations, disagree with decisions and resolve disputes using mediation in their native language (Russo, 2019).

Regardless of the collective efforts of activists and grassroots organizers that led to the development and passing of these laws, schools continue to fail to comply with the law. Immigrant families of children with disabilities still experience significant communication and language barriers and receive inadequate or sporadic interpretation and translation services in (Alsharaydeh *et al.*, 2019; Rossetti *et al.*, 2018). In turn, — as speaking mother tongue is essential to cultural survival, resistance, and navigating social systems — language barriers can have detrimental health impacts and limit access to support and services (Chen *et al.*, 2007).

Language justice, decoloniality, and participatory action research frameworks

Language access is the term used to summarize these legal rights mandating that federal agencies, including educational institutions receiving federal funds, provide “meaningful language access,” including interpretation and translation services. However, language access remains insufficient to allow those most impacted by language discrimination to effect change (Ghanbarpour, *et al.*, 2020). Language

justice goes beyond language access. Language justice is an essential sociopolitical framework in the pursuit of social justice as it not only disrupts the reproduction of dominant languages by embracing multilingual and multicultural spaces, but also builds solidarity across communities and mobilizes for transforming colonial ways of thinking, being, and knowledge production (Ghanbarpour, *et al.*, 2020). Language justice and participatory action research frameworks (Fals-Borda, 1987; Freire, 1996; Martín-Baró & Martín-Baró, 1994) can then create counternarratives to actively resist hierarchical power structures, similarly to decolonial perspectives that contest with the coloniality of power. Rather than conceptualizing immigrant families as merely “subjects” or “passive recipients” of services provided by institutions reinforcing inequitable power structures, immigrant families are active protagonists, investigators, and leaders in local organizing and knowledge production efforts (Fernández, Guzmán, *et al.*, 2020; Fernández, Orozco, *et al.*, 2020).

Our stories and our positionalities

During our collective writing meetings, we found ourselves contesting with the positivist traditional research paradigms that privilege “objectivity” and “evidence-based” claims over experiential knowledge of voices in the margins. In negotiating these challenges, we decided to write using first person individually (“I”) and collectively (“we”) to reflect and highlight our personal narratives and lived experiences as a decolonial approach to co-creating knowledge and

stories. Finally, we decided to include a section on our positionalities using autoethnographic (Adams *et al.*, 2015) and “world” traveling (Lugones, 1987) narratives to locate ourselves and our perspectives while also underlining strengths, areas of growth, and nuances within our collective.

Author 3. I am from Brasília, Brazil and being a mother was one of my dreams. My family was gifted with two amazing children: Gabriel — my older son, — with Autism Spectrum Disorder (ASD), anxiety, and high functioning Attention and Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), — and Simon, the younger one with developmental delay. By learning more about my children’s disabilities and relating to them, I discovered

I also did suffer from anxiety. Being among many other parents like myself, my hope for the near future is for more parents to be able to find mental health support as they support their children. Parents of children with special needs many times have a bittersweet life when navigating the school system, and medical systems, finding support, and also not forgetting to be themselves! I try to remain positive, and my life goal is to find solutions instead of being the problem. This is my fuel to keep advocating on behalf of my children and my community. As immigrant citizens living in the U. S., and having children with special needs, my husband and I are deeply grateful to be here and be able to provide therapies and education to our children that we could probably not provide back home. However, many parents, including myself, face struggles along the way that remain invisible. From finding the right doctors and specialists at hospitals who understand families' language and cultural backgrounds, to school staff who can go above and beyond their roles and explain clearly and consistently the developmental and educational processes to parents. At school, teachers and staff have yet to empathize with families, the barriers they experience, and provide the appropriate support. This causes families increased levels of stress, aggravation, frustration, anxiety, and depression. Deepening relationships with parents and pointing them to the right resources could be helpful in reducing stress levels and parents could use their time to better support their children.

Author 4. I was born in Tumbes and raised in Arequipa, one of the second largest cities in Perú and known as the *Ciudad Blanca*, because the houses were built out of the lava of a volcano that erupted many years ago. Arequipa its also known as *León del Sur* because of its historical involvement in fighting against Chile. My grandparents raised me and shaped who I am today. Because of them, I learned the principles of respect, solidarity, interdependence, and education. I studied to become an obstetrics and gynecology specialist at Universidad Católica de Santa María in Arequipa. When I came to Boston, MA, U. S. I was nobody. This caused me lots of anxiety, depression, and stress that negatively impacted my health and as a result my second pregnancy. My second daughter was born with lack of oxygen which caused brain damage that impacted her speech, fine motor skills, intellectual abilities, short and long-term memory, and more. My *León del Sur* influenced me as a mother and I had to *ponerme los pantalones* to fight for my daughter and do what's necessary to have the appropriate supports she needed.

Being the mother of my daughter with special needs opened an unknown and new chapter in my life where there were no role models to learn from or learn with. I was shocked with the individualistic culture that I was confronted with in the U.S. Instead of writing this new chapter with pen and ink, I wrote each page with thorns and tears of blood and sweat. There was confusion throughout. However, my daughter became my source of inspiration, and I left everything behind to fight for her and her future. This also motivated me to help my own community and teach future families of children with special needs how to make their lives easier. I became a voice for my community. I became a community activist, leader, good troublemaker, and more. This pain and suffering made me more human. Inspired by the special needs of my daughter, I reach back to my indigenous roots to create art using recycled materials. I create paintings, collages and garments using the most unexpected, unique and eco-friendly materials. I see my mission like that of *Penélope*, the wife of the king of Ithaca, Odysseus. But this time, my mission is in the land of dreams. I pursue my love to create original art through devotion to my daughter, Tatiana. In the serene quest for Tatiana's healing, I pour my heart into making art. While my daughter joins various doctor appointments, therapies, and tutoring sessions for children with disabilities, I knit and crochet. Rather than throwing away what most people consider garbage, I transform it into treasure. I transform local community spaces by offering the opportunity for my daughter and other children with disabilities to participate in local fashion shows and be part of the community, and the community is actively involved with my daughter.

Collaborator 5. I am a Senior Attorney focusing on special education matters. As project director for Massachusetts Advocates for Children's (MAC) *Proyecto Acceso a la Educación Especial*, I offer special education advocacy and training to Latinx parents of children with disabilities and participate in administrative and legislative advocacy to remove access barriers for Latinx children with disabilities. I also lead the Latinos and Special Education Coalition, a statewide coalition of special education attorneys and advocates with a focus on language access in education, the impact of increased immigration enforcement on parent participation in the special education process, and addressing the needs of English learners who have disabilities. Prior to joining MAC, I worked at the Boston Public Health Commission managing the Boston Child Health Study and projects focused on inclusion of children with

disabilities in after school programs. Prior to that, I was a staff attorney at South Coastal Counties Legal Services focusing on family law and public benefits advocacy. I attended Northeastern University School of Law and have a master's degree in public health from Tufts University School of Medicine.

Author 2. I came to the United States from Chile in 1989. The experience of being an immigrant has shaped how I move through the world, and it's led me to advance language justice, which I do alongside collaborators locally and beyond. My mother, grandmother, and I left Chile right after the plebiscite of 1988 when Pinochet was voted out of power. We came to the United States with the false promise that my grandmother's then little-known disease could be cured. I learned English in the Boston Public Schools and was fortunate to attend a bilingual school in 5th grade and a dual-language middle school. In high school, I developed a love for community arts programming, which continues to this day, thanks to teachers and mentors who believed in the leadership of students. I went to college for engineering and pre-med; my dream was to become a radiation oncologist. However, I was disillusioned by the U. S. sick care industry, and in my senior year I decided to become a teacher after graduation. I've worked in the classroom for a total of six years, teaching mainly math and also science, Spanish, and social studies. In 2016, *Author 1* and I attended a 16-hour workshop called Interpreting for Social Justice, which changed my life. I pivoted out of the classroom for the second time to focus on language justice. As part of this work, I've sought training in interpretation and translation, including community, medical, legal, and audiovisual. Acting through an intersectional (Crenshaw, 2017) social justice and language justice lens, I focus on supporting grassroots efforts and community-based organizations. In my research as an interpreter, I learned that my mental health diagnosis, which I received after the first time I left the classroom, qualifies me for an IEP under the law. This realization affects how I now think about and experience the educational system. I am passionate about collaboration, activism, language, and math. I search for ways to learn together, systematize, and iterate. This is my strength and how I approach resisting oppressive systems and building the worlds we want.

Author 1. I was born and raised in Medellín, Colombia. My family and my ancestors are from agricultural villages in southern China. My family's migration to Colombia was shaped by broader socio political and economic forces that led to the development of diasporic communities across oceans and occupied settler territories. I grew up straddling between the culture and mother tongues of my parents and the culture and languages in the streets and schools in Colombia. I struggled with my identity and finding a sense of belonging. At the age of 16, I came to Boston, MA, U. S., to reunite with my mom's family from whom we had been separated for over 20 years. My family and I struggled to assimilate to Whitestream culture and education. Youth programs in the community were key spaces for me to find my voice and identity, and develop a critical, historical, and political analysis of the worlds I exist in. I graduated with a Bachelors in Sociology & Linguistics and became a youth worker where I worked with middle school and high school age Black, Latinx, Asian, and immigrant youth of color in the Greater Boston Area in leadership, college access, social justice, and participatory action research-based projects. Finding home and co-creating a sense of belonging across transnational stories of border-crossing through collective writing, art, and storytelling with youth and women born in Colombia of Chinese descent have been major sources of inspiration to my teaching, community, and scholarly work. As a doctoral candidate in the School of Social Work, I contest with traditional research paradigms by grounding my work through an activist decolonial feminist participatory action research approach and cultivating multilingual and multigenerational collaborations.

Our collaboration: Inquiry, purpose, and action driven by mothers

Our collaboration began in the spring of 2019. In March, *Author 4* forwarded to *Author 2* an invitation to attend a webinar regarding the rights of immigrant parents in special education. At the webinar, *Author 5* presented on the IEP process and parents' rights to interpretation and translation. *Author 2* researched the MAC website to learn more about the organization and came upon information on a bill being proposed in the State legislature to establish training, assessment, and use of qualified school interpreters in educational settings. While the taskforce informing this bill was composed of key stakeholders across Massachusetts, a larger inclusion and representation of immi-

grant parents was missing from these key decision-making processes. Born out of a collective commitment to decenter inequitable hierarchies of power and amplify immigrant families' voices in policy design, *Author 3*, *Author 4*, *Author 2*, and *Author 1* partnered with *Author 5* to apply for a university-based seed grant. We proposed to document counternarratives of struggle and language justice to inform changes centering the voices and experiences of immigrant mothers from the top three languages other than English spoken in the state (*i. e.*, Spanish, Portuguese, and Chinese). Rather than conducting research "on" subjects, we, as a grassroots collective, incorporated Participatory Action Research (PAR) and decolonial approaches into our work, co-constructed non-hierarchical decision-making processes, and engaged in reflexivities of discomfort and critical race pedagogy (Calderon, 2016; Lynn *et al.*, 2013).

Additionally, we embodied a praxis of mutual teaching and learning where we valued experiential knowledge and wisdom and created brave spaces (Arao & Clemens, 2013) to acknowledge power, hold disagreements with respect, and contest with differences and dissonances. We engaged with Lugones' decolonial feminist praxis of "world" traveling (Lugones, 1987) by integrating reflexive storytelling and teach-ins throughout our processes of building a multi-voiced coalition with openness and playfulness among ourselves as we navigated different "worlds" including our positionalities, homes, and border-crossing experiences between Whitestream settler schools, academia, and institutions. Moreover, we challenged coloniality and hierarchical power structures by refraining from adopting Euro-centric Whitestream approaches to knowledge production and being. Upon receiving the award, we started meeting frequently in person in community-based settings and at the university to deepen our relationships, co-construct and agree upon group agreements, and engage in listening sessions in order to collectively understand the issues and plan the research design, methods, dissemination, and action initiatives of our collaboration. We centered mothers' leadership and power throughout all decision-making processes to ensure each stage of the research was grounded on the lived experiences and wisdom from the mothers.

Together as a grassroots collective, we planned and implemented two waves of in-person and remote group conversations with primarily

immigrant mothers of children with special needs (n=25) in Spanish (n=8), Portuguese (n=5), and Chinese (n=8) across the state. Rather than merely reproducing extractive knowledge production practices, we adopted a decolonial praxis of centering immigrant mothers' humanity by co-creating reciprocal communities of learning and solidarity. We did this by facilitating the conversations in the mothers' native languages, ensuring the presence of language interpretation when material was presented in English, arranging for childcare, providing hot meals, and prioritizing storytelling. As a grassroots collective, each of us offered her own experiential knowledge, expertise, and skills that resulted in the development of multilingual resources and workshops that complemented the conversations and increased mothers' understanding of their rights to high quality interpretation and translation services in the process of supporting their children's education. Each conversation lasted between two and three hours, and immigrant mothers received a financial stipend of \$60 for participating in each session. Conversations were audio-recorded, transcribed, and analyzed by grassroots collective members and collaborators. While we intended to gather all language groups together for a final conversation in the spring of 2020 to disrupt linguistic siloes imposed by educational and other institutions, we were unable to accomplish this goal due to the covid-19 pandemic. Despite these unprecedented circumstances, we managed to hold virtual conversations with immigrant mothers on their preferred languages during which we shared emerging themes of our findings and co-led workshops on language justice and educational advocacy. Furthermore, findings have been disseminated widely to key stakeholders including school teachers, administrators, staff, interpreters, translators, and community-based organization (CBOs) leaders. In this chapter, we draw on the narratives of mothers across language groups as key protagonists wrestling with colonial systems of violence and dehumanization.

Counternarratives of struggle in the face of language injustice, othering, and silencing

Mothers across language groups unanimously described personal lived experiences that illuminated the mechanisms by which educational institutions excluded the voices and limited the agency and

power of immigrant mothers of children with special needs. Mothers' narratives of discrimination and othering converged. One mother stated:

<p>Es que hay un estereotipo en las escuelas... Cuando a uno lo miran... dicen '<i>este es un inmigrante, un ignorante</i>'... Entonces, ellos piensan... primero dicen <i>no tienen educación, no saben sus derechos</i>. Pero... no tienen que violar el derecho a la educación... esos recursos... que los niños necesitan.</p>	<p>There's a stereotype in schools... when they look at you, as soon as they see you, they say '<i>that's an immigrant, someone who's ignorant</i>'... so, they think... first, they say, '<i>they don't have an education, they don't know their rights</i>'. But... they don't have to violate the right to education... the resources that children need.</p>
--	--

Additionally, inconsistent and culturally incompetent interpretation and translation services throughout key processes of the Individualized Education Plan (IEP) were identified as key factors that impacted negatively families' trust, communication with schools, and children's access to special education services. The IEP is a legal document in which parents and school personnel discuss and determine specific support and services the student will need to access general education. One mother explained: "...eu tive a conferência do pais. A intérprete chegou no final. Eu tava saindo ela tava chegando" [I had a parent conference. The interpreter arrived at the end. I was leaving, she was arriving]. Translation of important documents such as medical evaluations which are necessary to request special education services for children with special needs, was often delayed, thus violating laws protecting mothers' equal participation. One mother added:

<p>...la escuela me dijo eso. Que la escuela no tenía un traductor... capacitado para hacer las traducciones y que por eso se tardaban como unas tres, de tres a cuatro semanas, porque tienen que buscar a un traductor. Y además, es mucha información porque es una evaluación...</p>	<p>...the people at school told me that. That the school didn't have a translator... who was trained to do the translations and that's why they took like three to four weeks, because they have to find a translator. And also, it's a lot of information because it's an evaluation...</p>
--	--

Similarly, rather than serving as a conduit of key information being communicated between families and school personnel, mothers described their interactions with interpreters as burdensome due to their lack of competency. One mother described:

翻譯人員不專業，說不出我們的心聲，他們的表達不貼切，他們的英語水準很有問題，真的。有特殊教育需要的小孩子，我們會開會的，但他們請來的翻譯員許多時候都不明白老師和家長的情況，許多時要我們家長翻譯給翻譯員聽。請問聘請他們回來作甚麼呢？不如我們自己來吧。他們請來的翻譯知識能力都不夠

The interpreters are not professional and are also so problematic. Also, especially for students with special needs, we need to have IEP meetings. Sometimes they hired interpreters who couldn't understand what the teacher or the parent was saying. Instead, we the parents had to interpret for the interpreter. So what was even the point of hiring this interpreter? I might as well just have done it myself.

Despite confronting persistent institutional enactments of othering, silencing, and dehumanization, mothers described parent support groups as key sites of solidarity, education, and empowerment. One mother shared:

...eu soube da importância de uma IEP no grupo de mães. A escola não me fala o que isso significa para a vida escolar do meu filho. Ela não me deixa saber a importância que isso tem, as avaliações que nós vamos fazer, e nós vamos fazer reunião de IEP, para ver o... que é um IEP?

... I learned about the importance of an IEP in the mothers' group. The school doesn't talk to me about what this means for my son's school life. They don't let me know the importance of this, the evaluations that we are going to do, and we are having an IEP meeting, to see... what an IEP is?

Moreover, mothers also shared a profound commitment to building mutual care networks solidarity, advocacy, and resistance. When asked about what action steps they would like to take in response to the institutional enactment of silencing and othering, one mother said:

... involucramos... Estar yendo a las escuelas, que ellos sepan que tenemos barreras... pero estamos trabajando en ellas. Salimos de nuestra área de confort... creamos unos proyectos... estamos tratando de apoyar a los padres... en esa página venga más información... Dónde están los recursos para nuestros hijos, capacitaciones para padres. Entonces, esto es lo que yo siento, que también nosotros como padres tenemos. Y lo único que nos impulsa es el amor.

...getting involved... Always going to the schools for them to know that we have barriers... but we're working on them. Getting out of our comfort zone...we created some projects... we're working on supporting parents on this website there's more information... where they can find resources for our children, workshops for parents. So, that's how I also feel, that we as parents also have. And the only thing that propels us is love.

Mothers' testimonies and narratives illustrate the intersectionality of language and power. Mothers' collective voices underscore the daily struggles experienced when supporting their children's education. Poor and inadequate interpretation and translation services limited mothers' ability to communicate and participate meaningfully and equally throughout educational processes, particularly during meetings where key educational services and supports for children with disabilities are discussed and negotiated. Furthermore, mothers' reflections on school personnel's assumptions on immigrant parents depict hierarchies of power manifesting within relationships where parents are perceived as "less than" and "undeserving" of services. Mothers' analyses complicate the role of language at the intersection of power. Regardless, mothers embody enactments of resistance and mutual care and support within parent support groups.

Concluding reflections

According to Lugones (2010), we are constantly entering "worlds" at our own risks playfully or not playfully out of love or necessity. Lugones (2010) further explains that traveling to someone's "world" is a way of knowing, loving, and identifying them where "we can understand *what it is to be them and what it is to be ourselves in their eyes*" and as a result we can be "fully subjects to each other". Without knowing each other's worlds, we are not present to each other and therefore we reproduce imperial and colonial patterns of domination nurtured by arrogant perceptions where traveling to someone's "world" and loving is incompatible (Lugones, 2010).

Written as a grassroots collective and guided by our stories, this chapter presents our collective journey and research collaboration as a practice of “world” traveling. We intertwine autoethnographic narratives and conversations with immigrant mothers as way to arrive at new understandings of ourselves and contest broader colonial and institutional forces that reproduce patterns of oppression and domination. Embracing a multi-voiced and multilingual approach to resisting in solidarity, we highlight counternarratives of immigrant mothers of children with special needs with a focus on the intersectionality of language and power. Anchored in decolonial and participatory action research approach frameworks, we analyze and complicate the colonial fractures and lack of compliance from institutions to ensure meaningful and equitable access to participation regardless of families’ languages.

Our collective work presents significant research, action, education, and policy implications. We learned that in order to challenge colonial frameworks of knowledge production and being in educational settings, it is essential to interrogate and challenge dominant narratives of access and participation and consider the sociopolitical context through an intersectional and decolonial lens. Integrating this understanding to the training and development of prospective educators, language workers, psychologists, and social workers is fundamental in building the workforce that supports and partners authentically with immigrant families of children with special needs. Moreover, our decolonial and participatory approaches to our collaboration processes suggest that parents have power and are actively resisting multiple forms of oppression on the basis of their language. Therefore, in order to design appropriate social interventions and solutions, it is important to engage parents in shared decision-making power integrating an orientation of mutual learning, particularly on social justice and language justice.

Finally, we cannot rely solely on schools or legislation alone, since their understandings and applications continue to be limited and laws are not enforced. Instead, we must foreground the experiences of immigrant mothers, families, and communities, their wisdom, and the ways in which they cultivate mutual learning, advocacy, and support as a praxis of resistance and self-determination.

References

- Adams, T. E., Jones, S. H., Jones, S. L. H., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Understanding Qualitative Research.
- Alsharaydeh, E. A., Alqudah, M., Lee, R. L. T., & Chan, S. W. C. (2019). Challenges, Coping, and resilience among immigrant parents caring for a child with a disability: An integrative review. *Journal of Nursing Scholarship*, 51(6), 670-679. <https://doi.org/10.1111/jnu.12522>.
- Amant, H. G. S., Schrager, S. M., Peña-Ricardo, C., Williams, M. E. & Vanderbilt, D. L. (2018). Language barriers impact access to services for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(2), 333-340.
- Arao, B., & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces. In Landreman, L. (Ed.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators*, 135-150. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Balcazar, F. E., Suárez-Balcazar, Y., Adames, S. B., Keys, C. B., García-Ramírez, M., & Paloma, V. (2012). A case study of liberation among Latino immigrant families who have children with disabilities. *American Journal of Community Psychology*, 49(1-2), 283-293.
- Calderón, D. (2016). Moving from damage-centered research through unsettling reflexivity. *Anthropology & Education Quarterly*, 47(1), 5-24.
- Chen, A. H., Youdelman, M. K. & Brooks, J. (2007). The legal framework for language access in healthcare settings: Title VI and beyond. *Journal of General Internal Medicine*, 22(2), 362-367.
- Crenshaw, K. W. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. The New Press.
- Fals-Borda, O. (1987). The Application of Participatory Action-Research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329-347. <https://doi.org/10.1177/026858098700200401>.
- Fernández, J. S., Guzmán, B. L., Bernal, I., & Flores, Y. G. (2020). Muxeres en Acción: The Power of Community Cultural Wealth in Latinas Organizing for Health Equity. *American Journal of Community Psychology*, 66(3-4), 314-324.
- Fernández, J. S., Orozco, A. R., Rodríguez, P., Cermeño, I. E. & Nichols, L. (2020). Madres emprendedoras, entrepreneurial mothers: Reflections from a community-based participatory action research course with Mexican immigrant madres in the Silicon Valley. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 26(2), 181-191.

- Flores, A. (2019). Redefining how to speak "American" Issa v. School district of Lancaster, the equal educational opportunities act of 1974, and Their Impact. *DePaul Law Review*, 68(3), 635-669.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury publishing USA.
- Gándara, P., Moran, R., & Garcia, E. (2004). Legacy of Brown: Lau and language policy in the United States. *Review of research in education*, 28, 27-46. <http://www.jstor.org/stable/3568135>.
- Ghanbarpour, S., Noguez Mercado, A. P., & Palotai, A. (2020). A Language Justice Framework for Culturally Responsive and Equitable Evaluation. *New Directions for Evaluation*, (166), 37-47.
- Heller, M., & McElhinny, B. (2017). *Language, capitalism, colonialism: Toward a critical history*. University of Toronto Press.
- Kibria, N., & Becerra, W. S. (2020). Deserving immigrants and good advocate mothers: immigrant mothers' negotiations of special education systems for children with disabilities. *Social Problems*, 0, 1-17. <https://doi.org/10.1093/socpro/spaa005>.
- Lee, J. J. (2018). Operationalizing Language Access Rights for Limited English Proficient Taxpayers. *Temp. L. Rev.* 91, 791-811.
- Lugones, M. (1987). Playfulness, "world"-travelling, and loving perception. *Hypatia*, 2(2), 3-19.
- Lugones, M. (2010). Toward a decolonial feminism. *Hypatia*, 25(4), 742-759.
- Lynn, M., Jennings, M. E., & Hughes, S. (2013). Critical race pedagogy 2.0: Lessons from Derrick Bell. *Race Ethnicity and Education*, 16(4), 603-628.
- Maldonado-Torres, N. (2016). *Outline of ten theses on coloniality and decoloniality*. Frantz Fanon Foundation Paris.
- Martín-Baró, I., & Martín-Baró, I. (1994). *Writings for a liberation psychology*. Harvard University Press.
- McKay, S. (2019). Immigrant children with special health care needs: A review. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 49(2), 45-49.
- Mignolo, W. (2012). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Patel, L. (2015). Deservingness: Challenging Coloniality in Education and Migration Scholarship. *Association of Mexican American Educators Journal*, 9(3). <https://bilingualreview.utsa.edu/index.php/AMAE/article/view/179>

- Perkins, T. S., Holburn, S., Deaux, K., Flory, M. J., & Vietze, P. M. (2002). Children of Mothers with Intellectual Disability: Stigma, Mother-Child Relationship and Self-esteem. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15(4), 297-313. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2002.00140.x>
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178.
- Ramos, T. (2018). When access to language means access to justice: how advocate effectively on behalf of limited-english-proficient persons. *Clearinghouse Rev.*, 1.
- Rossetti, Z., Redash, A., Sauer, J. S., Bui, O., Wen, Y. & Regensburger, D. (2018). Access, Accountability, and Advocacy: Culturally and Linguistically Diverse Families Participation in IEP Meetings. *Exceptionality*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1080/09362835.2018.1480948>
- Russo, C. J. (2019). The rights to educational self-determination under the Individuals with Disabilities Education Act. *International Journal of Inclusive Education*, 23(5), 546-558. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1580926>
- Silverman, D. J. (2019). *This Land Is Their Land: The Wampanoag Indians, Plymouth Colony, and the Troubled History of Thanksgiving*. Bloomsbury Publishing USA.
- Skutnabb-Kangas, T. (2012). Linguicism. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-6.
- Underwood, J. (2020). Under the Law: Language access: Not just for students. *Phi Delta Kappan*, 101(5), 64-65. <https://doi.org/10.1177/0031721720903833>
- Veronelli, G. A. (2015). The Coloniality of Language: Race, Expressivity, Power, and the Darker Side of Modernity. *Wagadu: A Journal of Transnational Women's & Gender Studies*, 13, 108-134.

Fútbol popular: experiencias y apuestas para la transformación social

Juan Manuel Ceballos¹ y José Areth Estévez Ceballos²

1 Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Equipo Educativo Liga de Fútbol Popular. Correo electrónico: mjuan3142@gmail.com; ligadefutbolpopular@gmail.com

2 Ms. en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente e investigador de la Fundación Universitaria del Área Andina. Correo electrónico: jestevez@areandina.edu.co

Resumen

El presente capítulo describe algunos elementos de un ejercicio de sistematización de experiencias realizado en el marco de la Liga de Fútbol Popular y la Selección de Fútbol Popular (Bogotá) entre agosto del 2019 y agosto del 2020. Para ello, se exponen algunos conceptos que permiten entender las epistemologías detrás del ejercicio propuesto. Temas como educación popular, fútbol popular y sistematización de experiencias se abordan desde el sentido que las constituye, que es la apuesta por el reconocimiento de la alteridad y la transformación social. En términos metodológicos, se describe la modalidad de fútbol a cuatro tiempos, que retoma experiencias previas en deporte social comunitario, e invita una nueva forma de jugar fútbol; construida con bases humanas, apoyada transversalmente en la recuperación de espacios comunes, juego mixto y visibilización de las escuelas de fútbol popular. A modo de reflexión final, se resalta que la Liga de Fútbol Popular exhibe un escenario en el que se presentan acciones de transformación que toman al fútbol como “excusa” para deconstruir y construir ejercicios de ciudadanía en los que la alteridad, el reconocimiento y el tejido social se fortalecen.

Palabras clave: Educación popular, Fútbol popular, Liga de fútbol popular, Sistematización de experiencias.

Introducción

El fútbol popular configura un espacio de tejido social en el que se propende al encuentro comunitario para la reflexión y transformación de sistemas discursivos y de accionar cotidiano relacionado con las desigualdades, violencias e historias de marginalidad presentes en sectores populares. En Colombia son escasos los trabajos de investigación alrededor de los aportes del fútbol popular a estos propósitos; más bien, se encuentran memorias y relatos de experiencias de escuelas de fútbol popular en contextos particulares. El fútbol popular se constituye en una práctica que por más de dos décadas ha favorecido, a partir de la actividad deportiva, que las y los jóvenes construyan proyectos de vida basados en el despliegue de la subjetividad política y el ejercicio responsable y colectivo de la ciudadanía.

Es pertinente aclarar que esta práctica toma del fútbol comercial o moderno algunos de sus principios técnicos, pero no sus horizontes de sentido: el fútbol popular tiene una intención pedagógica que se inserta en el marco del reconocimiento de las condiciones de opresión de algunos sectores, así como en la necesidad de construir de manera colectiva acciones emancipatorias que exhorten a las y los jóvenes a transformar las realidades. Por tanto, el componente pedagógico asociado al fútbol popular tiene un matiz crítico y político. Es esta la razón por la que su fundamento, sus metodologías y epistemologías están enraizados en el marco pedagógico de la educación popular, cuyo objetivo es generar acciones de transformación política y social que reconozcan las condiciones de posibilidad e imposibilidad que han configurado las historias de las y los habitantes de sectores marginales. En palabras de Torres (2012):

Por educación popular entendemos un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías. (p. 22)

Por otra parte, en términos metodológicos, la educación popular y el fútbol popular han hecho uso de la sistematización de experiencias para organizar y reconstruir sus trayectorias. Este enfoque o modalidad de investigación no se limita al registro de información y tampoco se ejecuta de forma exclusiva después ocurrida la experiencia, sino que permite que los actores comunitarios se reapropien de su saber a través de la reflexión conjunta con los investigadores, lo cual posibilita la reflexión sobre la experiencia y la transformación de la práctica (Gagneten, 1987).

El presente documento se estructura en cuatro secciones adicionales a esta introducción, a saber: 1. El fútbol popular como apuesta de transformación social, en el que se exponen algunas precisiones conceptuales y se describen algunos de sus retos y apuestas; 2. Selección de Fútbol Popular: una experiencia con horizontes de transformación, en la cual se ubican las principales características y los horizontes de sentido de la organización; 3. Una experiencia de sistematización en

la Selección de Fútbol Popular desde la metodología a cuatro tiempos muestra algunos elementos del concepto de *sistematización de experiencias* y la experiencia de esta organización en el agenciamiento comunitario; y 4. Unas conclusiones en las que también se expone una reflexión final sobre la importancia de la sistematización de experiencias en organizaciones populares, especialmente en aquellas que se mueven en el marco del fútbol popular.

El fútbol popular como apuesta de transformación social

En los últimos años es posible identificar prácticas deportivas que, para el caso latinoamericano, han logrado vincularse exitosamente con metodologías de trabajo social y comunitario. Intentar plegar las principales razones de este encuentro nos convoca a ubicar parte de la influencia del pensamiento social y la producción académica en la práctica del fútbol en los últimos cuarenta años y con mayor fuerza durante los últimos diez. Reconocer la influencia de la reflexión académica es crucial para comprender la transformación de los imaginarios y prácticas en torno al deporte.

Huellas de investigación social en el deporte

Desde distintas áreas de las ciencias sociales, como las ciencias políticas, la sociología y la historia se emprendieron los primeros análisis sobre el rol de las instituciones públicas, la relación entre políticas públicas y régimen político, la estructura de las federaciones y ligas deportivas y el impacto del deporte en las dinámicas culturales de las diferentes regiones.

David Leonardo Quitián Roldán en su texto *Estudios sociales del Deporte* (2011) señala cómo durante el siglo XX el análisis académico abordó de manera tardía los temas relacionados con el deporte y particularmente con el fútbol, al verse como una entretención que desviaba la mirada de los problemas fundamentales de la sociedad y obnubilaba

la combatividad de las clases subalternas. Aun así, los efectos del fútbol en las dinámicas sociales se hicieron perceptibles al punto de ser necesario lograr entender su impacto desde el análisis social.

Eduardo Archetti y Pablo Alabarces dieron pasos importantes desde los estudios socioculturales del deporte en América Latina, al analizar el rol de las identidades colectivas gestadas por el fútbol, como también lo harían José María Cajigal con su texto *Deporte, espectáculo y acción* en 1985 y Gerhard Vinnai en el 2003 con su texto *El fútbol como ideología*.

La producción escrita que precede a estos autores, señala Pablo Alabarces, fue panegírica, con tratamientos poco pertinentes, baldíos, superficiales, exóticos; complementarios a la literatura (Alabarces, 2002). Caso contrario resultan los textos como *Esporte na sociedade: um ensaio sobre futebol brasileiro* (1982) de Robertto DaMatta, que muestra una mirada reveladora de la sociedad brasilera; o el texto *Fútbol y ethos* del argentino Eduardo Archetti, quien se adentra en las filigranas de la nación rioplatense a través de las narrativas en la prensa deportiva (Quitián Roldán, 2011).

Para el caso colombiano la relación entre academia y fútbol se abordó de manera tardía. Los primeros ejemplos para consolidar una historia los podemos encontrar en el artículo *La nación bajo un uniforme: fútbol e identidad nacional en Colombia, 1985- 2000*, de Andrés Dávila y Catalina Londoño, publicado en Buenos Aires en el 2003. En su texto proponen una lectura crítica sobre los símbolos e instituciones capaces de cohesionar a la sociedad colombiana y dar sedimento a la construcción de la nación. Para ello, se ocupan de la Selección Colombia, presentando una reflexión conceptual entre fútbol, nación y Selección Nacional. Posteriormente, se desarrolla un recuento de las aristas del fútbol colombiano y, finalmente, una aproximación al período donde la Selección Colombia fue protagonista como referente de identidad nacional (1985-1987).

Tendríamos que esperar al 2006 para ver la materialización de primer panel académico en Colombia referente al tema, llamado Deporte y Sociedad en el IX Congreso Nacional de Sociología, realizado en la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá, seguido al año siguiente

del panel Deporte, cultura y sociedad: la pertinencia del deporte como problema de investigación social, realizado en el XII Congreso de Antropología en el 2007 (Quitíán Roldán, 2011).

Ambos resultados son producto del encuentro, una década atrás, entre el escritor uruguayo Eduardo Galeano y el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda para el lanzamiento del libro *El fútbol a sol y sombra* (1995). Dicho encuentro prendió las alarmas en el interior de la Facultad de Sociología en la Universidad Nacional, pues sus estudiantes se preguntaban como el fútbol, aún considerado para la época como “el opio de los pueblos”, era la causa de reunión de dos símbolos de resistencia; ¿cómo era posible que un deporte hegemónico, de la metrópoli europea, fuera objeto de culto por parte de dos pensadores, activistas contrahegemónicos y reivindicadores de la cultura popular? (Quitíán Roldán, 2011)

El creciente interés de la investigación social en torno al deporte dio fruto en la configuración de entidades como la Red de Estudios en Deporte y Recreación, la Asociación Colombiana de Investigación y Estudios Sociales del Deporte, la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte y el Grupo de Trabajo Deporte y Sociedad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, todos con el fin de dar lugar en la arena académica al deporte como fenómeno social.

Por otro lado, y entrados en la última década, encontramos los esfuerzos y análisis realizados desde el deporte social comunitario impulsado desde finales de los noventa, como una propuesta que busca desarrollar las capacidades sociales y comunitarias del deporte en poblaciones vulnerables, guiado principalmente desde el campo de la educación física y el trabajo social. Ricardo Duarte, en su texto *Fundamentación del deporte social comunitario a partir de las categorías bioéticas: una opción hacia el mejoramiento de la calidad de vida que trasciende del deporte moderno* (2011), explica cómo esta nueva perspectiva sobre el deporte ubica a la vida como eje central de reflexión y de acción en busca de que los seres humanos desarrollen relaciones comprensivas consigo mismos, con los otros y con el contexto a partir de la deliberación, el diálogo y el desarrollo de la conciencia (Duarte Bejaña, 2011).

Es así, producto de este encuentro entre el pensamiento social y las prácticas deportivas, como se han desarrollado planteamientos que recogen la apuesta teórica y práctica de la educación popular, la educación comunitaria, el trabajo social y el deporte social comunitario. De esta manera, se ha hecho evidente la capacidad de algunas prácticas deportivas que, en contextos de trabajo comunitario o popular, incursionan en prácticas de formación política, organización comunitaria, resolución de conflictos, diálogo de saberes, intercambio cultural, uso y aprovechamiento de los espacios públicos, derechos humanos, construcción de paz y nuevas ciudadanía; al igual que reflexiones en torno al género y el medio ambiente.

Fútbol popular como práctica de transformación

Una de las principales propuestas se ha denominado *Fútbol Popular*, iniciativa con la que se busca promover una lógica alternativa al deporte convencional, transgrediendo los principios de la competitividad extrema, la negación del otro, el triunfo o la victoria como fin último de la práctica; que además apuesta por darle un giro a la mercantilización de los sujetos y los espacios que comprenden el ejercicio deportivo. Es difícil rastrear un punto de partida de estas prácticas, pero su vocación hacia lo popular nos ubica dentro del paradigma emancipador de la educación popular latinoamericana. Por tanto, las más representativas experiencias las encontramos en países como Argentina, Brasil, Perú, Chile, Colombia, entre otros.

Lo anterior no quiere decir que en otros lugares del mundo no se reconozca la importancia de prácticas deportivas alternativas; por ejemplo, el Comité Europeo para el Desarrollo del Deporte concluyó, en el texto *Evolución y perspectivas de la acción comunitaria del deporte* de 1999, que los valores culturales, las actitudes y los comportamientos tanto individuales como colectivos aprendidos en el deporte se encuentran y reproducen en otros campos del desarrollo humano y social, por tanto reconoció el potencial del deporte para trabajar alrededor de la educación valoral y el cuidado de sí.

Por otro lado, desde investigaciones impulsadas por la Universidad de La Plata, en Argentina, durante los últimos años, se ha enfatizado en los objetivos del deporte en sociedad, los cuales son inicialmente

fortalecer la educación, la salud pública, la integración social, cultural y lúdica; además de legitimar el derecho a la recreación, el juego, el esparcimiento por medio de prácticas deportivas, artísticas y culturales alternativas a las escolares, plasmada en la Convención sobre los Derechos del Niño (Tuñón, Laiño & Castro, 2014).

En el caso colombiano, existen diferentes propuestas que han gravitado en torno al deporte y la comunidad. Una de ellas es la experiencia de Colombia, una apuesta de deporte social y comunitario deporte social comunitario que nace en el 2003 como parte del programa Colombia Joven, producto de alianzas de entes gubernamentales y organismos de cooperación internacional que han buscado transformar la práctica del fútbol competitivo por la recreación, la promoción de la participación, la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y la equidad de género. Su trabajo comunitario ha estado orientado a la recuperación psicosocial de personas víctimas del conflicto. Según datos presentados en la página virtual de la organización, durante más de diez años de trabajo se ha logrado impactar un aproximado de 119.000 personas en todo el territorio nacional.

Selección de Fútbol Popular: una experiencia con horizontes de transformación

Para lograr comprender el sentido de esta organización, es necesario dar una mirada al proceso dentro del cual se gesta y desarrolla su propuesta. La Selección es un proyecto colectivo, materializado por profesores y deportistas de la llamada Liga de Fútbol Popular o LFP. Por tanto, comprender la historia de la Selección implica, necesariamente, entender que es la LFP y las razones que le llevan a conformar la primera Selección de Fútbol Popular en el país.

Liga de Fútbol Popular: “del barrio a la academia”

Esta organización, si podemos en un principio denominarle así, es resultado del hermanamiento entre jóvenes de vocación y formación en prácticas comunitarias. La mayoría de ellos son entrenadores/forma-

dores de escuelas de fútbol y microfútbol en localidades como Bosa, Kennedy, Suba, Ciudad Bolívar, Usme, entre otras, cercanas a la práctica de la educación popular, el deporte social comunitario y el entrenamiento deportivo.

De esta articulación, en la que diferentes colectivos sociales y plataformas políticas se han venido sumando, surgen apuestas en torno a la memoria, los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente, la participación femenina, la apropiación del espacio público y la formación para una cultura de paz, desde y para el fútbol.

Dentro de las principales apuestas que convergen en la LFP, es posible establecer algunas líneas de desarrollo que sustentan la importancia de multiplicar este tipo de prácticas. La primera de ellas es su capacidad de convocatoria: la LFP reúne más de veinte escuelas de fútbol popular. De estas, se incluyen algunas del municipio aledaño de Soacha y una en la ciudad de Tunja. Cada escuela logra impactar a grupos, en la mayoría de casos, que superan las cincuenta personas con facilidad. Entre ellos niños, niñas, jóvenes y adultos que experimentan roles diferentes a una escuela de entrenamiento convencional.

La LFP pone de manifiesto su preocupación por tejer experiencias de trabajo comunitario durante entrenamientos y encuentros deportivos. Es común ver en las diferentes escuelas actividades de siembra, ollas comunitarias, culturales y de recreación, así como talleres educativos, jornadas de denuncia, pintura o movilización. Dicha capacidad de convocatoria, lograda gracias al interés y la pasión por la práctica del fútbol, ha hecho de la LFP una de las organizaciones comunitarias más exitosas en los últimos años en la ciudad de Bogotá. En relación con otras prácticas comunitarias presentes en el territorio, como bibliotecas comunitarias, casas culturales, colectivos sociales, organizaciones ambientales, pre ICFES y preuniversitarios populares, entre otras, se refleja el potencial de convocatoria que tienen las actividades adelantadas desde el fútbol popular.

Esta organización, a su vez, se divide en dos: la Selección de Fútbol Popular, sobre la cual se ubica el ejercicio de sistematización presentado a continuación, y la Liga Femenina de Fútbol Popular (LFFP). La primera de estas se compone de entrenadores/formadores, educadores y

educadoras populares, así como deportistas de cada escuela cercanos a la mayoría de edad. Por otro lado, la LFFP es resultado de la creciente necesidad por impulsar una liga con prevalencia por la participación femenina. Lo anterior, en búsqueda de posibilitar escenarios de participación, inclusión e igualdad. La LFP, en su conjunto, se ubica en el corredor cultural, deportivo, artístico y ambiental, también llamado *Media Luna Sur*, territorio comprendido por las localidades que se ubican sobre el paso del río Tunjuelo (Usme, Ciudad Bolívar, Kennedy y Bosa). En este se ha desarrollado la mayoría de procesos populares en la ciudad de Bogotá (véase el siguiente mapa).



Fuente: realizado por la Liga de Fútbol Popular en el 2019.

Desde esta perspectiva, la LFP permite involucrar a un gran número de personas en proyectos pedagógicos, deportivos, culturales, de formación política y valoral. Adicionalmente, las escuelas lograr tener un impacto aún mayor, pues gran parte de estos niños, niñas jóvenes y adultos involucran a sus familias en la cotidianidad de las escuelas, cosas que con un mayor grado de dificultad alcanzan otras experiencias comunitarias.

Una tercera —y no menos importante— apuesta de la LFP está dada por su marcado interés en llevar al escenario académico las discusio-

nes surgidas en contextos populares. De esta iniciativa, la LFP ha desarrollado diferentes actividades como el festival Save the Football, donde adelantó tertulias en diferentes universidades públicas para debatir, conocer y compartir las experiencias de las escuelas. Una segunda apuesta, surgida en el 2018, lleva por nombre Escuela de Formación Popular Lola Cendales (véase la siguiente foto). Esta nace por la necesidad de posibilitar escenarios de formación política y pedagógica tanto para los entrenadores-formadores de cada escuela como para los y las deportistas.

Escuela de Formación Popular Lola Cendales



Fuente: fotografía de la Escuela de Formación Popular Lola Cendales en el 2019.

Podemos afirmar que la LFP es una experiencia educativa y formativa que reúne características indispensables para posicionarse como un *nuevo movimiento social* en emergencia y consolidación, pero que podemos definirla como una *plataforma política y comunitaria*, que articula y posibilita el encuentro entre distintas formas organizativas en la ciudad de Bogotá.

En resumen, podemos decir, como afirma Torres (2015), que este tipo de propuestas educativas, formativas y para este caso deportivo-alternativas se ubica intencionalmente en los bordes del sistema educativo. Esta condición de frontera permite que la LFP sea una *plataforma* en búsqueda de consolidación como un nuevo movimiento social que no se considere ni dentro del sistema, pero tampoco fuera de él, lo cual le permite encarnar las exigencias de las comunidades donde se desa-

rolla, en pro de una vida más digna, por un derecho a la educación y el reconocimiento de estas nuevas formas organizativas, a la vez que propugna el ejercicio de su autonomía y la autogestión de los procesos que agencia.

La LFP y en general los procesos de fútbol popular son prácticas educativas con intencionalidad política. Es decir, son experiencias formativas y a la vez acciones pedagógicas orientadas a que unas personas y unos colectivos sociales transformen sus maneras de sentir, leer y valorar la realidad, sus prácticas y sus relaciones sociales, dentro de un propósito más amplio: constituirse como un nuevo movimiento social, capaz de fortalecer procesos organizativos y movimientos sociales orientados a transformar la realidad y dignificar las condiciones de existencia.

La sistematización de experiencias

Ahora bien, y teniendo clara la relación entre la Selección y a la LFP, es momento de acercarnos de forma conceptual a la categoría de *sistematización de experiencias*. Para esto se hace necesario un breve abordaje al concepto de *sistematizar* en el marco de la investigación social. Esto, con el fin de entender que tal ejercicio trasciende el mero registro de información y se instaura como una actividad que, si bien implica el registro, también se permite reconocer los saberes y las prácticas que tienen lugar en un grupo social particular. Sistematizar, por tanto, es “una actividad que permite construir y explicitar los saberes que han sido o están siendo producidos en una determinada experiencia por diferentes sujetos, mediante el análisis y valoración de acciones” (de Souza, 2008, p. 9).

La sistematización es una forma de producción de saberes que permite que los sujetos y los grupos sociales re-conozcan y apropien la propia experiencia. Es decir, esta modalidad de investigación propicia el encuentro de los sujetos con sus vivencias y con el devenir histórico-político en el que se desarrollan las prácticas sociales (Sánchez, 2010).

Diego Palma se refiere a la definición corriente de *sistematizar* como ordenar distintos elementos según una intención determinada (Pal-

ma, 1992). Para Oscar Jara Holliday la palabra *sistematización* se refiere principalmente a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, o ponerlos *en un sistema*. Este es el sentido más común, utilizado y válido frente al concepto *sistematización*: sistematizar datos o informaciones (Jara Holliday, 2006).

Desde la educación popular y los proyectos sociales, no se habla solo de sistematizar, se habla de sistematización *de experiencias*. Pero ¿qué son las experiencias? según Oscar Jara Holliday,

[...] son procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social. (Jara Holliday, 2006, p. 1)

La sistematización de experiencias trabaja con base en los relatos de quienes viven y otorgan sentido a diferentes procesos populares. La sistematización es más que una metodología, es un proyecto de formación entre pares y una posibilidad de potenciar tanto la práctica en sí misma como otras experiencias.

Algunos autores, como María Rosario Ayllón y Oscar Jara, coinciden en señalar que los antecedentes de la sistematización se ubican en la década de los sesenta del siglo pasado, relacionados con alternativas de investigación surgidas en diferentes campos como el trabajo social o la educación para adultos (Ayllón, 2002). No será hasta la década de los ochenta cuando la sistematización de experiencias es adoptada por diferentes organizaciones sociales como el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, el Centro Latinoamericano de Trabajo Social, el Consejo de Fomento a la Educación de Adultos (México), la Red Alforja (Centroamérica), el Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (Chile) y la Asociación Dimensión Educativa (Colombia), pero no cuenta con bases epistemológicas claras frente a otras metodologías investigativas.

Si bien es cierto que la sistematización de experiencias no tiene una unidad epistemológica que la defina, sí es posible encontrar algunos derroteros que la ubican como una modalidad de investigación social. Torres (2015) identifica siete rasgos centrales de la sistematización de experiencias, a saber: es una producción intencionada de conocimientos, es una producción colectiva de conocimientos, reconoce la complejidad de las prácticas de acción social, busca reconstruir la práctica en su densidad, busca una interpretación crítica de la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia, busca potenciar la propia práctica de intervención social y aporta a la conceptualización de las prácticas sociales en general.

Por tanto, la sistematización de experiencias como modalidad investigativa privilegiada en la educación popular se consolida en la década de los noventa gracias a la creciente necesidad de visibilizar, ordenar y comparar los procesos educativos, comunitarios, barriales, entre otros, en el contexto latinoamericano. En este sentido, la sistematización de experiencias plantea una manera alternativa de comprender las motivaciones de las organizaciones sociales, al permitir una lectura alrededor del contexto social, político y cultural que impulsa sus emergencias, a la vez que realiza un análisis de sus prácticas, las formas de relación y acción entre los sujetos y los sentidos resultantes de estas.

Una experiencia de sistematización en la Selección de Fútbol Popular desde la metodología a cuatro tiempos

El presente apartado es resultado del ejercicio de sistematización adelantado por la Selección de Fútbol Popular, entre agosto del 2019 y agosto del 2020. La propuesta investigativa está inspirada en la metodología de *cuatro tiempos* que desarrolla la LFP en sus diferentes encuentros deportivos.

Ahora bien: antes de conocer esta propuesta investigativa, es necesario entender qué es la Selección de Fútbol Popular. Para esto debemos regresar al año 2018, cuando la LFP convoca el encuentro entre dife-

rentes formadores y formadoras de todas las escuelas, para consolidar un equipo de mayores que promueva la práctica del fútbol popular, y a su vez, se encamine a potenciar los saberes en torno al entrenamiento deportivo y la preparación física con fines competitivos y participativos.

Posterior a su consolidación, la Selección inicia su proyección como un equipo de profesores-formadores de diferentes de escuelas. A su vez, se convierte en un semillero deportivo e inicia su participación en algunos torneos locales, como el Capital Cup.

En el 2019 es invitada a participar en un torneo de fútbol aficionado en Vassouras (Brasil). Este hecho catapultó los sueños y alcances de la Selección, motivando múltiples encuentros y entrenamientos. Gracias a esta invitación inicia su consolidación como un equipo de formadores populares en capacidad competitiva.

En términos de estructura, la Selección proyecta trascender las prácticas del fútbol moderno, transformar el paradigma desde el cual se ha estructurado; por tanto, sus prácticas se caracterizan por una creciente reflexión ética en relación con la práctica del fútbol. Entender la Selección implica dar una nueva lectura al fútbol, acoger una propuesta que transita entre la formación política, la educación popular y el entrenamiento deportivo. Los y las jugadoras de la Selección son personas de profunda conciencia política, ecológica y comunitaria, con aspiraciones de transformación social.

La Selección es, por tanto, uno de los resultados de organización y participación que promueve la LFP. Esto, en aras de posibilitar y potenciar la capacidad competitiva, al igual que servir como escenario de promoción de talentos deportivos entre las escuelas de fútbol popular y clubes deportivos profesionales. Así mismo, es un espacio de encuentro, juego, práctica y toma de decisiones colegiadas, compuesto por una categoría única de mayores con participación mixta.

El fútbol a cuatro tiempos

El fútbol a cuatro tiempos es una metodología característica de la LFP, la cual retoma experiencias previas en deporte social comunitario,

e invita una nueva forma de jugar fútbol; se construye con bases humanas, apoyada transversalmente en la recuperación de espacios comunes, juego mixto y visibilización de las escuelas y la Selección en el ámbito nacional.

El propósito de esta metodología es fortalecer la Liga y Selección de Fútbol Popular como un proceso deportivo-alternativo articulado a la construcción de paz y memoria, con participación de niños, niñas y jóvenes. Los partidos de fútbol y microfútbol se dividen en cuatro momentos, de la siguiente manera:

Primer tiempo: Antes de iniciar su práctica, los jugadores o jugadoras de cada equipo se reúnen para concertar reglas básicas de juego, las formas de amonestación, tipos de faltas y puntuación. Este es un tiempo de conversación, intercambio de ideas y participación. Es el tiempo en que los jugadores y las jugadoras conversan libremente, y llegan a acuerdos y compromisos para el desarrollo del partido. Es un juego sin árbitro, en su lugar esta función la tendrá una persona de cada equipo. Esto quiere decir que la metodología a cuatro tiempos es flexible frente al modo de afrontar un partido.

Segundo tiempo: Este es lo más parecido a un primer y un segundo tiempos de fútbol tradicional. Es decir, se da paso al juego de balón, realizando pausas de recuperación física teniendo claras las reglas establecidas en el primer tiempo.

Tercer tiempo: Una vez concluido el encuentro deportivo, se realiza un balance sobre los acuerdos y compromisos. Se analizan expresiones de violencia, tanto física como simbólica, presentes en la cancha. La puntuación final del encuentro es la suma total de la participación, evaluación del otro equipo, la autoevaluación y el puntaje del partido.

Cuarto tiempo: El juego fuera de la cancha. Este es el momento de la reflexión final, se dialoga en torno a preguntas que incentiven un debate contextualizado, por ejemplo: ¿Cómo aporta el deporte a mi calidad de vida? ¿Lo que ocurrió durante el juego tiene que ver con mi vida personal? ¿Tiene relación con mi carácter explosivo o con la

violencia juvenil en mi barrio? Lo más importante es conducir a los jóvenes a reflexiones que les permitan trascender lo sucedido durante el juego.

Propuesta para la sistematización

Ahora bien, para consolidar una propuesta que respetara la lógica en la cual funciona la organización y a su vez se enmarque en presupuestos ya establecidos en otras experiencias de sistematización, se dividió el ejercicio en cuatro momentos: *el abordaje de la experiencia, la reconstrucción de esta, la posterior reflexión e interpretación crítica y los esperados aportes a la organización* para la reafirmación de los sentidos que orientan su práctica y la construcción de puentes de comunicación con otras experiencias. De esta manera, se logró consolidar una propuesta que respeta la lógica investigativa de la sistematización y que da cuenta de una experiencia marcada de singularidades propias del trabajo realizado por la Selección de Fútbol Popular.

Primer tiempo

Al igual que en campo de juego, el primer tiempo establece condiciones que guían el partido, se busca romper el hielo, acercarnos a la experiencia y reconocer el objetivo de la sistematización. Es momento de preguntarse: ¿Para qué sistematizar? ¿Qué utilidad le vamos a dar? ¿De qué tiempos y espacios vamos a disponer? ¿Cuál será el hilo conductor de la sistematización? ¿Qué nos interesa más?

Para el caso de la Selección, se realizó un reconocimiento de los diferentes espacios, actores y motivaciones desde mediados del 2019. Lo anterior permitió concluir que la sistematización es pertinente en la medida en que refleja la maduración de un proceso que en el momento cuenta con cinco años de trayectoria (LFP). Por tanto, en términos investigativos, permite reconstruir el relato de aquellas personas que han acompañado el proceso, y a partir de allí, realizar una interpretación crítica de la experiencia.

Ahora bien. Abordar el ejercicio investigativo como un proceso de formación en sí mismo concluyó en un encuentro, de la siguiente manera:

- **Presentación oficial a la organización:** Se acordó la necesidad de adelantar la sistematización, se conformó un equipo sistematizador y se indagó por las múltiples posibilidades de desarrollo, entre ellas la definición de un objeto de sistematización, es decir una problemática que tratar.
- **Charla-taller sobre sistematización:** En coherencia con las intenciones formativas, se desarrolló un encuentro para debatir las bases teóricas, ejemplos metodológicos, creación de una herramienta de recolección coherente con la experiencia y presentación de un cronograma con tiempos y actividades.

Segundo tiempo

Como en el campo de juego, estamos listos para hacer rodar la pelota, en este caso es momento de iniciar la reconstrucción colectiva de la experiencia. Esto implicó el acompañamiento a los entrenamientos de la Selección, la revisión de documentos escritos, materiales audiovisuales como imágenes, videos y redes sociales. De igual forma, se acompañó con entrevistas semiestructuradas a jugadores y jugadoras.

Tercer tiempo

El tercer tiempo es utilizado en los partidos como un espacio de reflexión, de escucha, donde los diferentes jugadores y jugadoras deben reconocer sus fallas y aportar a lo que resta del partido. Por tanto, este momento es, por mucho, el más importante de la sistematización, es allí donde se construyeron las interpretaciones surgidas del acercamiento y acompañamiento a la práctica, así como el resultado sobre las herramientas de recolección propuestas.

Durante este tiempo fue importante reconocer los núcleos temáticos en los diferentes relatos, realizar una interpretación crítica de la cotidianidad de los entrenamientos, encuentros, asambleas, entre otros; así mismo, establecer categorías de análisis o ejes transversales que hilen los relatos, tanto cronológica como metodológicamente, y la creación de un macro-relato de la experiencia.

Cuarto tiempo

El último tiempo de la sistematización, al igual que en el partido, es el momento definitivo. Allí se construyó el resultado final de la sistematización y su correspondiente divulgación. No obstante, y atendiendo a las recomendaciones de respetar el principio colectivo de la sistematización, este producto final no puede ser propuesto sin antes terminar el análisis crítico de la información.

Conclusiones y reflexión

Como toda propuesta de sistematización, una de las principales discusiones gravitó en torno a la herramienta de sistematización más adecuada de acuerdo con el contexto, las posibilidades y el interés de las personas que allí lograran ubicar su experiencia.

Desde la Selección de Fútbol Popular se concluyó, ante los actuales retos de la pandemia por covid-19, en retomar una propuesta de la LFP, nombrada en su momento Álbum Populini. Ahora bien, y con el objetivo de condensar los resultados de esta sistematización: todo el resultado se encuentra presente en el álbum, organizado en cuatro momentos. El primero aborda preguntas indispensables como ¿Qué es la Selección de Fútbol Popular? ¿Qué es el fútbol popular? ¿A qué nos referimos al hablar de la metodología acuatros tiempos? El segundo momento ubica los territorios, las canchas y los espacios que han fortalecido a la Selección, pasando por asambleas, reuniones, actividades, entrenamiento y, finalmente, partidos. El tercer momento despliega la experiencia de cada uno de los jugadores y jugadoras que han sido transversales en su participación y actividades en la Selección; este es el apartado más importante, pues permite leer la experiencia de cada jugador o jugadora. El cuarto y último apartado condensa la interpretación crítica de la experiencia: las acciones formativas y pedagógicas puestas en práctica por la Selección, el camino de la experiencia y una reflexión sobre la importancia de sistematizar la experiencia de organizaciones populares.

El Álbum Populini³ es, por lo tanto, la herramienta de sistematización escogida desde y para la Selección. Esta buscó recolectar información, historias, experiencias, recuerdos, imágenes, sentires que se asumen como el imaginario de la Selección, al contener su acontecer, visión de realidad social, metodologías, logros y desaciertos como organización popular. Los resultados de esta sistematización han sido organizados de tal forma que permiten guardar la lógica narrativa de una sistematización y, a su vez, potenciar el espíritu popular presente en las prácticas de la Selección.

Se espera que el álbum sea un elemento indispensable para proyectar la Selección como una organización en capacidad de agendar proyectos y encaminar recursos con fines lúdicos, formativos y culturales. Se espera, a través de este, potenciar los sentidos que han orientado la práctica de la Selección, ser un llamado a seguir trabajando, persistiendo en un fútbol rebelde de raíces populares. De igual forma, se espera que sirva como carta de presentación para proyectos locales o torneos deportivos.

De igual manera, es una propuesta con fines formativos para aquellas personas que deseen tomar elementos totales o sustanciales de este ejercicio. Es decir, que se sirva a su vez para ser replicado o potenciado en diferentes ejercicios de sistematización. Por tanto, esperamos que lo señalado a continuación sea un primer paso para seguir ampliando la mirada desde la educación popular, las organizaciones sociales y los procesos barriales y deportivos en el ámbito de la investigación social con sentido crítico y emancipatorio.

Cuando se estudian y analizan las experiencias de organizaciones populares como la SFP, aparecen historias, tanto individuales como colectivas, que muestran trayectos cuyos horizontes se han trazado desde las resistencias y la lucha por permanecer como colectivo; en esas tensiones emergen formas de comprender y de accionar comunitario que vinculan a grupos humanos que operan desde los bordes de la estructura urbanocéntrica que configura la cotidianidad bogotana. En esencia, estas organizaciones que funcionan desde y para la margi-

³ Para la visualización digital del Populini, relacionamos a continuación el enlace: <https://www.flipsnack.com/Juan1994/lbum-populini-2020.html>. Se recomienda visualizarlo desde una computadora, o dispositivo móvil, configurando el navegador como *sitio de escritorio*.

alidad se ensamblan ideológicamente en un espíritu emancipatorio que exhorta a sus integrantes a trabajar, en la mayoría de los casos, *ad honorem*, puesto que si bien existen entes tanto privados como públicos dispuestos a financiar iniciativas de trabajo comunitario, muchas de estas organizaciones no cuentan con una estructura formal que les permita satisfacer los requisitos exigidos en las convocatorias para la financiación de sus proyectos. Además, las ayudas que reciben de la empresa privada, tanto económicas como de formación, son esporádicas y en muchos casos no son suficientes para el sostenimiento financiero.

Si bien es cierto que el factor económico es necesario, este no constituye un fin; más bien, la pretensión es que cada organización logre gestionar recursos (de diferente índole) de acuerdo con sus posibilidades. Ahora bien: el objetivo de estas organizaciones no es la acumulación de capital, sino la transformación social, la disminución de las brechas de desigualdad e inequidad y, en general, el desarrollo humano de los grupos de personas que se benefician de los programas de cada una.

En este contexto, la LFP exhibe un escenario en el que se presentan acciones de transformación que toman al fútbol como “excusa” para deconstruir y construir ejercicios de ciudadanía en los que la alteridad, el reconocimiento y el tejido social se fortalecen. Sin duda, los retos, los sentidos, las apuestas y las bondades de la LFP se hacen explícitas, en gran medida, por la sistematización de experiencias, que, como bien se ha descrito, ha permitido que esta organización recupere sus trayectorias a partir de una mirada reflexiva del pasado y el presente, y, además, que se sitúe en el campo prospectivo para dibujar las próximas acciones, establecer los derroteros y tomar decisiones que propendan al mejoramiento continuo.

La sistematización, por tanto, no es una modalidad de investigación que reduzca sus posibilidades al registro y la socialización de la experiencia, sino que permite la reestructuración de los procesos y estados internos de la organización. Otro de los aportes de esta modalidad de investigación es que, al ser colectiva y participativa, fortalece las relaciones de pertenencia y los compromisos con los proyectos que se

ejecutan desde la organización popular. Además, reconoce el papel activo de las personas beneficiarias de los programas comunitarios y los hace partícipes del proceso de investigación.

El ejercicio de sistematización desarrollado en la SFP puede ser una fuente de inspiración para aquellas organizaciones populares que deseen comenzar un trabajo serio y juicioso de recuperación, análisis y reflexión de su experiencia con miras a reestructurar sus prácticas y horizontes de sentido. Nunca se tiene la certeza de la culminación de un ejercicio como estos, más bien, se finaliza cuando se considera que la sistematización tiene el material necesario para representar un fragmento de la vida de una organización o comunidad.

Referencias

- Alabarces, P. (2002). *Fútbol y patria. El fútbol y las narrativas de la Nación en la Argentina*. Prometeo Libros.
- Ayllón, M. (2002). *Aprendiendo desde la práctica: una propuesta operativa para sistematizar*. Asociación Kallpa.
- DaMatta, R. (1982). *Esporte na sociedade: um ensaio sobre o futebol brasileiro. Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakothek*, 19-42.
- de Souza, J. F. (2008). Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. *Revista Internacional Magisterio*, 23, 8-13.
- Duarte Bajaña, R. (2011). Fundamentación del deporte social comunitario a partir de las categorías bioéticas: una opción hacia el mejoramiento de la calidad de vida que trasciende el deporte moderno. *Lúdica Pedagógica*, 2(16). 1-9
- Gagneten, M. M. (1987). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Humanitas.
- Jara Holliday, O. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano –una aproximación histórica. *Piragua*, 23.
- Palma, D. (1992). *La sistematización como estrategia de conocimiento en educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*. CEAAL.

- Quitíán Roldán, D. (2011). Los estudios sociales del deporte: un campo en construcción en la arena de la academia. *Lúdica Pedagógica: Deporte, pedagogía y cultura*, 2(16) 5-11.
- Sánchez, A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (29), 1-7.
- Torres, A. (2012). *La educación popular: Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho.
- Torres, A. (2015). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Biblos.
- Tuñón, I., Laiño, F. y Castro, H. (2014). El juego recreativo y el deporte social como política de derecho. Su relación con la infancia en condiciones de vulnerabilidad social. *Educación Física y Ciencia*, 16(1), 1-16.

Daños y resistencias alrededor de un balón: fútbol, danza y conflicto armado en el barrio Punta del Este de Buenaventura

Jorge Andrés Bautista Bulla¹

¹ Trabajador Social. Ms en Estudios Culturales, con experiencia en teatro comunitario, pedagogía y procesos de memoria histórica a través del arte y el deporte, con niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Integrante y fundador de la asociación Fútbol ConCiencia, perteneciente al Comité Político de la Barra Comandos Azules. Trabaja actualmente con el equipo de enfoque diferencial de Niños, Niñas y Adolescentes del Centro Nacional de Memoria Histórica. Hace parte de la Fundación Kadebra. Correo electrónico: jabautistab@unal.edu.co

Resumen

La región del Pacífico, caracterizada por la unión, solidaridad y alegría de los pueblos afrodescendientes, es a la vez zona de gran importancia económica y geográfica, donde diferentes grupos armados han implementado estrategias de control que generan daños culturales al territorio y sus habitantes en el marco del conflicto armado colombiano. El 19 de abril del año 2005, once jóvenes del barrio Punta del Este de la ciudad de Buenaventura fueron engañados por un grupo paramilitar para jugar un partido de fútbol. Dos días después aparecieron asesinados con señales de tortura junto a otro cuerpo desconocido.

Catorce años después, en medio de la impunidad, la comunidad busca preservar sus prácticas culturales, sanar el dolor causado por la masacre, reconstruir las relaciones afectadas por la guerra y tener justicia, a través de un ejercicio conmemorativo anual llamado “La Última Noche de la Violencia”, donde la práctica del fútbol y la danza de los matachines tienen un lugar protagónico.

El presente texto recoge los resultados de la investigación denominada La Última Noche de la Violencia, realizada como opción de grado para la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Colombia, haciendo énfasis en los efectos culturales y psicosociales de la práctica del fútbol y la danza de los matachines en medio de la guerra y como proceso de memoria.

Palabras clave: Buenaventura; Conflicto armado; Daño cultural; Fútbol; Matachines.

Introducción

Cada vez es más difícil escribir en este país; es más, cada día es más difícil vivir en este país. Las siguientes páginas hablan de la guerra y la violencia en un contexto de fuertes disputas económicas, políticas y culturales, pero también de la vida y la resistencia, de la sanación, la denuncia, el juego, la alegría, la danza, la memoria, la paz y el fútbol. Hacer paz en medio de la guerra más que un reto se volvió un estilo de

vida para miles de madres, padres, jóvenes, niños y niñas que sobreviven a la violencia, al olvido y a la indiferencia, mientras les susurran a los oídos de un país indolente, que es posible vivir sin miedo, que debemos defender la alegría. Estas páginas dedicadas a ellos y ellas, constituyen un relato de cómo una práctica cultural como el fútbol se vuelve vehículo de una masacre, pero también proceso de sanación, denuncia y transformación cultural, hoy más vigente que nunca.

El conflicto armado colombiano pareciera haber superado los límites de la imaginación, con altos grados de sevicia y crueldad desplegados en el territorio nacional por más de 70 años. La región del Pacífico, caracterizada por la música, la pesca, la alegría, la solidaridad y la unión de los pueblos afrodescendientes, es a la vez zona de gran importancia económica y geográfica, donde diferentes grupos armados han implementado estrategias de control a través de la generación de daños culturales al territorio y sus habitantes, propiciando transformaciones y afectaciones psicosociales que son a la vez semilla de procesos de sanación y denuncia.

Territorialmente se encuentra que las masacres en el marco del conflicto armado colombiano se vivieron en gran parte en canchas de fútbol, lo cual afectó la práctica del deporte como un proceso de integración. Las canchas, en todo el país, ha sido testigos de múltiples masacres, explosiones y acontecimientos de violencia, sus habitantes recuerdan cómo las barbaridades del conflicto se extendieron a estos espacios. La sevicia llegó a tal grado que, en 1997, un grupo de paramilitares comandados por alias el Alemán jugaron fútbol con la cabeza un agricultor de Bijao, en la región de Caquerica (Chocó), señalado por sus victimarios como guerrillero.

Por otro lado, la danza y los carnavales, aunque han sido reprimidos por los diferentes actores armados, también han demostrado las potencialidades que tienen para resguardar y transmitir tradiciones culturales, convirtiéndose en una forma de memoria. En regiones como Antioquia, la Costa Atlántica, la Sierra Nevada de Santa Marta, Catumbo, Putumayo y muchos más, los diferentes grupos armados han prohibido prácticas como la escritura y lectura de poesía, la danza, festivales de música rock e incluso revistas de literatura, prácticas artísticas y culturales con un lugar fundamental en las construcciones identitarias de las personas y los colectivos.

Existe en este contexto un universo de investigaciones que han puesto su interés en las dimensiones culturales, de la guerra y la paz. Solo el Centro Nacional de Memoria Histórica ha escrito y publicado más de 90 informes, que van desde investigaciones profundas sobre lugares u acontecimientos específicos hasta rutas metodológicas de trabajo en memoria, derechos humanos y construcción de paz.

La investigación de la cual se desprenden varias de las conclusiones acá presentadas buscó avanzar en el análisis de los daños culturales del secuestro, tortura y masacre de once jóvenes del barrio Punta del Este de la ciudad de Buenaventura el 19 de abril del 2005 (véase la foto 1), cuando fueron engañados por un grupo paramilitar para jugar un partido de fútbol. Dos días después aparecieron asesinados con señales de tortura junto a otro cuerpo desconocido. Los jóvenes, guiados por sus madres, quienes fundaron el barrio luego de migrar de la región de Yurumanguí, tenían como proyecto de vida construir relaciones solidarias en el barrio a través del fútbol y la danza de los matachines. Quince años después, sus madres, familiares y amigos buscan preservar sus prácticas culturales, sanar el dolor causado por la masacre, reconstruir las relaciones afectadas por la guerra y tener justicia, a través de un ejercicio conmemorativo anual llamado “La Última Noche de la Violencia”, donde la práctica del fútbol y la danza de los matachines tienen un lugar protagónico.

Foto 1. Barrio Punta del Este



Fuente: Fotografía de Jorge Bautista. Barrio Punta del Este, abril 19 del 2017.

El presente escrito hace énfasis en el análisis de los efectos culturales y psicosociales que han tenido la práctica del fútbol y la danza de los matachines en el barrio Punta del Este de la ciudad de Buenaventura entre los años 2005 y 2019. Para esto se abordó inicialmente el contexto general de la ciudad de Buenaventura y la categoría de daño cultural, contexto y categoría que sirve para comprender el porqué de la masacre, para luego explorar las afectaciones provocadas a las prácticas culturales. Por último, se exploran las repercusiones que las conmemoraciones en la ciudad han tenido en el ámbito de lo psicosocial.

El conflicto armado en Colombia y en la ciudad de Buenaventura

Conforme han avanzado diferentes procesos de paz, siendo el más reciente el adelantado entre el gobierno del entonces presidente Santos y la guerrilla de las FARC, que culminó con la firma del Acuerdo para la Terminación del Conflicto en el 2016, comienzan a aflorar nuevas narrativas que amplían las perspectivas desde las cuales se han entendido tradicionalmente los orígenes, dinámicas e impactos, al tiempo que desentrañan los múltiples procesos de resistencia, memoria, perdón y reconciliación que se han propiciado desde las comunidades como respuesta a la violencia. En este marco ha sido evidente que ni las artes ni el deporte han sido ajenos a la guerra, pues son estos, en sus muy diversas manifestaciones, prácticamente innatos a la existencia en sociedad del ser humano y, por ende, transversales en todos los territorios, aun en un país tan diverso culturalmente como Colombia.

De acuerdo con el Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica, entre 1958 y el 2018 el conflicto armado más antiguo de América Latina ha dejado un saldo de 261.619 víctimas fatales, de las cuales, el 80% hacía parte de la población civil no combatiente (Romero, 2018). Se trata de un conflicto cambiante, fragmentado, regionalmente diverso, ambiguo y profundamente degradado, con una violencia de alta frecuencia y baja intensidad (Grupo de Memoria Histórica, 2013), que ha causado daños y afectaciones físicas, económicas, sociales, culturales y psicológicas diferenciadas.

La violencia contra la población civil en el conflicto armado interno se ha distinguido por la sucesión cotidiana de eventos de pequeña escala (asesinatos selectivos, desapariciones forzosas, masacres con menos de seis víctimas, secuestros, violencia sexual, minas antipersonales) dentro de una estrategia de guerra que, deliberadamente[,] apuesta por asegurar el control a nivel local, pero reduciendo la visibilidad de su accionar en el ámbito nacional. En efecto, los actores armados se valieron tanto de la dosificación de la violencia como de la dosificación de la sevicia, esta última en particular en el caso de los paramilitares como recurso para aterrorizar y someter a las poblaciones. Esta dinámica, que constituyó el grueso de la violencia vivida en las regiones, fue escasamente visible en el plano nacional, lo que muestra la eficacia del cálculo inicial de los perpetradores de eludir la responsabilidad de sus fechorías frente a la opinión pública y frente a la acción judicial. (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 15)

El Distrito Especial de Buenaventura se encuentra ubicado en el departamento de Valle del Cauca, en la región del Pacífico sur colombiano, tiene una localización geoestratégica, que lo ha convertido en el principal puerto marítimo del país sobre el océano Pacífico. A esto se suman sus riquezas ambientales y culturales, que hacen de esta región una de las más importantes del país (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

La importancia estratégica de Buenaventura para la entrada y salida de mercancías legales e ilegales, así como para la explotación de recursos, propició que fuera una de las regiones más afectadas por el conflicto armado. Hoy diversos grupos continúan disputándose militarmente el control del puerto. El dinero que recuda el puerto en aduana contrasta con los muy elevados índices de pobreza en los que viven las comunas aledañas a él, muchas de las cuales se han construido como asentamientos de familias desplazadas provenientes de las zonas rurales del departamento.

Con el cambio de milenio la población de Buenaventura empezó a sufrir uno de los conflictos armados más intensos y degradados del país. En el periodo del 2000 al 2004 la guerrilla de las FARC, que tenía presencia en el territorio, emprende una escalada de sus acciones ar-

madras y junto con la incursión de los paramilitares del Bloque Calima en el año 2000 se disparan casi todos los indicadores de violencia en el municipio (masacres, homicidios, asesinatos selectivos, secuestros y desplazamientos forzados).

En el periodo comprendido entre el 2005 y el 2013, posterior al acuerdo de desmovilización establecido entre el Bloque Calima y el gobierno nacional en diciembre del 2004, la espiral de la disputa armada que se desarrolla en el territorio escaló, con lo cual aumentó el número de grupos armados ilegales en disputa, la mutación y ambigüedad de sus identidades y la degradación en la ejecución de los repertorios de violencia. En este periodo la sevicia y la tortura se consolidan como prácticas regulares de la confrontación, y eso da lugar a la perpetuación de desmembramientos humanos y al surgimiento de lugares de terror, como las denominadas “casas de pique” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, pp. 15-16).

Además del conflicto armado que se vivía, se sumaron con los años diferentes proyectos económicos relacionados con el puerto, que quisieron desestructurar los barrios aledaños y apropiarse de estos territorios para tener un control total sobre el muelle y las vías de entrada y salida. Lo anterior propició que el Estado le diera la espalda al desarrollo cultural y social de la comunidad, mientras se priorizaron los intereses económicos de empresas privadas, muchas de ellas extranjeras, en el que ha sido denominado “el puerto más importante del país”. La ausencia estatal, combinada con la intención de ejercer control territorial por parte de actores armados ilegales sobre el área de influencia del puerto, dejó a la comunidad desprotegida frente al accionar de los diferentes grupos armados.

A la situación de vulnerabilidad y discriminación que se encuentra presente en el caso de los doce jóvenes del Barrio Punta del Este, en Buenaventura, [...] se suma la violencia producto del conflicto armado interno. Las dinámicas del conflicto armado en Buenaventura, ya analizadas, marcaron la cotidianidad de la comunidad de Punta del Este y rodearon el escenario de la ejecución de los doce jóvenes, al tiempo que incidieron en las condiciones para la búsqueda de satisfacción de las familias en su derecho a la justicia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016, p. 302).

La situación de violencia que se vivía en la ciudad de Buenaventura, que aún persiste, se ve agravada por la corrupción, la estigmatización de las comunidades afrodescendientes, la falta de recursos económicos y de programas para el desarrollo integral de la población, entre muchos otros factores que ambientaron la llegada de los grupos armados y posibilitaron su instauración, mientras en la comunidad se profundizaban las brechas sociales y económicas.

La masacre perpetrada por grupos paramilitares el 19 de abril del 2005 en Punta del Este era la continuación de una oleada de violencia ejercida en barrios y sectores que, se rumoraba entre habitantes e instituciones como la policía, tenían una fuerte influencia guerrillera. Sobre Punta del Este se afirmaba que operaban estructuras urbanas de las FARC, señalamiento que nunca fue demostrado (véase la foto 2).

Foto 2. Casas palafíticas



Fuente: Fotografía de Jorge Bautista. Casas palafíticas en el barrio Punta del Este, abril del 2019.

Daño cultural

Hubo tradiciones culturales históricas que se crearon también en las mismas dinámicas locales, entre [ellas], fiestas religiosas con

fuerte influencia de la Iglesia católica y algunas prácticas culturales también propias desde la cultura afro, sobre todo, que son en la mayoría de la ciudad y uno entendería que cuando llegó la violencia las afectó y se perdieron. Esa sería una primera cosa que hay que analizar; y lo segundo sería aquellas prácticas que nacieron por el impacto de la violencia, como un mecanismo de resistencia a la misma violencia. (entrevista a Andrés, octubre 12 del 2017)

Los procesos de investigación, documentación y comunicación sobre las formas como se ha vivido y resistido el conflicto armado se han aproximado a la categoría de daños culturales, incluida en la jurisprudencia colombiana con la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, un avance importante para reconocer las formas como los actores armados han buscado instaurar en el país una especie de órdenes culturales de la guerra.

En Colombia los avances jurídicos y conceptuales sobre del daño cultural son reducidos, por lo cual es necesario acudir a la Corte Iberoamericana de Derechos Humanos, donde se señalan algunos elementos

[...] característicos de este nuevo tipo de daño, a tener en cuenta dentro de una definición del tema:

- Es un daño colectivo y difuso. [...]
- En este choque se produce una violación de la cultura no protegida por la visión estatal.
- La cultura desprotegida está en riesgo debido a la negación de su cultura por la dominante.
- Genera sufrimiento, depresión y afecta el ánimo de los individuos de toda la comunidad, es decir, va acompañada de daño moral, mas no se trata del mismo asunto. El bien colectivo no es la honra y dignidad de la comunidad, aunque definitivamente que trae aparejado ese tipo de daños. Es la vida misma del pueblo, su estilo de vida, sus creencias, deseos, su cosmovisión la que está en juego y la lesión de la misma es lo que produce el sufrimiento. Es claramente un bien distinto al protegido por las normas que sancionan el daño moral.
- Es de tal magnitud, que su continuación en el tiempo, puede producir a mediano o largo plazo el extrañamiento de los individuos

quienes, separados de las condiciones de pertenencia a sus comunidades originales, prontamente terminan asimilados por la cultura dominante.

- Es, en consecuencia, una forma de expoliación de la riqueza cultural de los pueblos.
- Está asociado a daños socio ambientales, más claramente no se trata de un daño de estas características.
- No se trata de un daño moral, más su producción va acompañada del primero.
- La categoría de este daño es inmaterial y no confundible con el daño ambiental o con el daño moral, aunque son de producción simultánea.
- La reparación que se genera como pago a su producción no es susceptible de tasación impositiva (Cabezas Martínez, 2008, pp. 399-340).

Por su parte, la Ley 1448 del 2011 menciona varias veces la dimensión de los daños culturales, más en perspectiva de la reparación que de su definición, lo cual, de cualquier forma, ha constituido un avance importante.

Artículo 136. El Gobierno Nacional, dentro de los seis (6) meses siguientes a la promulgación de la presente Ley, deberá implementar un programa de rehabilitación que deberá incluir tanto las medidas individuales y colectivas que permitan a las víctimas desempañarse en su entorno familiar, cultural, laboral y social y ejercer sus derechos y libertades básicas de manera individual y colectiva. El acompañamiento psicosocial deberá ser transversal al proceso de reparación y prolongarse en el tiempo de acuerdo con las necesidades de las víctimas, sus familiares y la comunidad, teniendo en cuenta la perspectiva de género y las especificidades culturales, religiosas y étnicas. [...] Se deberá incluir entre sus prestaciones la terapia individual, familiar y acciones comunitarias según protocolos de atención que deberán diseñarse e implementarse localmente en función del tipo de violencia y del marco cultural de las víctimas. (Congreso de la República, 2011)

El daño cultural, que hasta el momento se ha presentado como un concepto jurídico que comienza a emerger en Colombia, se convierte en un campo de análisis de gran importancia para los estudios cultu-

rales, pues amplía las formas de entender las afectaciones del conflicto armado y las transformaciones de prácticas artísticas y deportivas que se constituyen como ejes fundamentales en la vida e identidades de las comunidades.

Reconocer los daños culturales que ha generado el conflicto armado lleva a profundizar en ellos de forma distinta de como se hace en otros tipos de daños (económico, moral, ambiental...), lo cual conduce a reconocer dimensiones más profundas de las causas de los ataques a poblaciones civiles, así como de los procesos de resiliencia, resistencia y reparación, alejados de las dimensiones económicas, jurídicas y psicológicas con las que han sido comúnmente leídos.

En esta perspectiva es posible comprender que los daños culturales provocan una serie de afectaciones psicosociales, muchas de las cuales también se han convertido en fuente de sanción, para lo cual retomamos la siguiente definición de *psicosocial*: “alude a ese espacio de encuentro entre lo subjetivo y lo colectivo [...] sin perder de vista la experiencia personal del sujeto” (Bello & Chaparro Pacheco, 2011).

La masacre de los 12 de Punta del Este

Los cuerpos, sujetados al vaivén implacable de fuerzas superiores e inmanejables, aprenden a desarrollar prácticas de autocuidado y protección de las propias energías vitales. Se trata de procesos salpicados de frustraciones, dolores e impotencias, pues la prolongada violencia que los colombianos experimentamos a diario sigue aún vigente, así como la incapacidad de su elaboración colectiva. Y, sin embargo, son precisamente esas dificultades las que están generando en el país un extraordinario laboratorio de nuevas propuestas, lenguajes, reflexiones alrededor de la memoria. (Vignolo, 2015, p. 94)

La organización, los recursos, las personas y los escenarios en los cuales se desarrollaron los hechos ocurridos entre el 19 y el 20 de abril del 2005 retan la imaginación y cuestionan los más profundos criterios

éticos en un teatro del horror, donde, con crueldad, un grupo paramilitar posdesmovilización desplegó un engaño hacia la comunidad del barrio Punta del Este, cuyos motivos aún siguen sin ser claros. Pero la dramática violencia vivida en el país también ha sido la semilla de manifestaciones increíbles de resistencia en las que, de forma personal o colectiva, se ha avanzado en la construcción de memoria histórica y procesos de paz en medio de la guerra.

Para aquella mañana del martes 19 de abril del 2002 la violencia era solo un rumor. La cotidianidad de Punta del Este se desarrollaba de forma muy aislada de las dinámicas de la ciudad, con tradiciones, lazos de familiaridad y solidaridad muy propios de un barrio habitado por una gran familia extensa que, a pesar de haber abandonado su territorio originario, luchaba por mantener sus formas de relacionarse y sus actividades cotidianas.

Parecía que la violencia que habían conocido y experimentado en su territorio de origen no los seguiría hasta la ciudad. Con esta confianza, las madres se dedicaron a realizar y luego a transmitir a las nuevas generaciones la danza tradicional de los matachines, entre otras prácticas culturales heredadas de su tierra natal. En el 2005 la danza se celebró entre el 20 y el 26 de marzo. Ese año la fiesta fue diferente, porque los protagonistas fueron los jóvenes. Durante el año previo sus madres los habían preparado para ponerse la máscara del matachín y ellos salieron a bailar con los cantos de sus madres y abuelas de fondo. Tan solo habían pasado 24 días desde la celebración y en el barrio aún se respiraban la confianza, la alegría, la solidaridad y el amor colectivo que le ponen a esta fecha las comunidades afro, pero que nunca volverían.

Esa mañana, en moto y proveniente del barrio aledaño de Santa Cruz, entraba un conductor, quien había llegado a la zona la noche del lunes 18 de abril junto con su primo, luego de que lo contactaran para que, a la mañana del siguiente día, a cambio de dinero, invitara a los jóvenes del barrio Punta del Este a jugar un partido de fútbol en el municipio de Dagua.

Diez jóvenes salieron de Punta del Este, de a dos en dos en la moto hacia el barrio Santa Cruz. La mayoría de ellos jugaba fútbol, aun así,

la oferta también incluía a aquellos que no lo hacían y querían acompañarlos. Para las madres, los diez jóvenes que salieron del barrio solo tenían en común tres cosas: ser jóvenes habitantes de Punta del Este, hacer parte de los matachines y el gusto por el fútbol. Mientras llevaban engañados a los jóvenes al barrio Santa Cruz, una persona había sido contratada para transportarlos a Dagua, en un colectivo. La versión de los conductores concuerda en que ambos fueron engañados y, para ellos, esta logística efectivamente respondía a un partido que se jugaría.

Los testimonios encontrados de quienes vieron el bus retratan el recorrido en el colectivo hasta una casa abandonada en el sector de Las Vegas, muy cerca de donde se encontrarían los cuerpos. En dicha casa se especula que estaría el un joven más, la duodécima víctima, de quien se desconoce su procedencia, pero que fue igualmente torturado y asesinado con los once jóvenes. Las madres de Punta del Este lo velaron junto con sus hijos.

Para los habitantes del barrio, la noche del 19 de abril del 2005 nunca terminó. Ni sus creencias, ni la respuesta de las instituciones, ni sus propios ejercicios de sanación han podido cerrar esa larga noche. Sus hijos nunca volvieron. Hasta el momento no se ha conocido toda la verdad sobre sus asesinatos, mientras el barrio y sus familias continúan padeciendo una serie de condiciones de vida indignas, a lo que se suma un sentimiento creciente de inseguridad y desprotección.

Desde esa misma noche las familias comenzarían a búsqueda de los jóvenes; luego de dos días de búsqueda, la mañana del 21 de abril las familias se desplazaron hacia el sector conocido como Las Palmas, a las afueras de la ciudad, luego de recibir unas llamadas de personas que decían haber visto a los jóvenes en el bus, oído tiros e, incluso, visto cuerpos flotando en el agua. El sector se caracterizaba por estar bajo el dominio de grupos armados al margen de la ley y ser de difícil acceso, lo cual poco a poco reducía las esperanzas de las madres de encontrar con vida a los jóvenes.

Un olor nauseabundo en el barrio La Unión, en la comuna 12 de Buenaventura, permitió a las autoridades descubrir la masacre de doce jóvenes, asesinados en hechos que son un misterio [...].

Ayer, poco después de las 11 a. m., los lugareños aprovecharon la presencia de una patrulla de la Policía para reportar el hedor. “El martes por la noche escuchamos disparos, pero como eso es común por estos lados no pensamos que se tratara de algo serio”, dijo uno de los moradores de este barrio, a orillas de la vía que conduce al aeropuerto. (Redacción *El Tiempo*, 2005)

Cuando las madres llegaron, la policía se encontraba en el sector y, sin embargo, no se atrevía a entrar por cuestiones de seguridad. Con la policía estaba un pescador que años antes había habitado en el barrio Punta del Este y manifestó reconocer los cuerpos flotando sobre el estero San Antonio. Dichos cuerpos sí eran de los jóvenes del barrio, declaración que terminó con las esperanzas de las madres y aumentó su indignación y sospecha en contra de las autoridades, dado que les indicaban que ellas debían entrar hasta el lugar y reconocer los cuerpos.

Tras el levantamiento, los cuerpos fueron conducidos a la morgue del cementerio central, adonde las madres se desplazaron rápidamente. Al llegar al lugar debieron, nuevamente, esperar afuera, mientras las autoridades acomodaron en el suelo de un salón los doce cuerpos encontrados sin ningún cuidado, higiene, refrigeración, acompañamiento jurídico o psicosocial para las madres, quienes a veían través de las rejas el trato inhumano que les daban, mientras esperaban que les dieran la entrada para el reconocimiento. El momento más doloroso fue el proceso de reconocimiento, donde una por una entró al salón con la tarea de reconocer a su respectivo hijo. Allí encontraron que los cuerpos estaban totalmente desfigurados.

Los resultados de las necropsias no fueron específicos sobre las formas de deterioro de los cuerpos, solo los resultados de dos de los cuerpos negaron la existencia de quemaduras con ácido, los otros diez reportaron formas de tortura en diferentes partes del cuerpo, quemaduras y afectaciones causadas por la permanencia prolongada en el río y por obra de los animales.

El viernes 22 de abril los cuerpos de los jóvenes fueron entregados a sus familiares en ataúdes sellados, debido a las condiciones de descomposición en que se encontraban, y llevados en ataúdes sellados a

la cancha del barrio. El cuerpo de la duodécima víctima, cuyos familiares nunca aparecieron, fue adoptado, velado y rezado por las madres. De esa noche pocos se atreven a hablar en Punta del Este. Los jóvenes sobrevivientes a la masacre, en un acto solemne que transformaría para siempre la práctica de los matachines, sacaron sus máscaras y bailaron alrededor de los ataúdes de esos doce jóvenes que, en Semana Santa, daban vida a aquella danza. La danza de los matachines, traída al barrio por una de las madres de los jóvenes asesinados como una apuesta por recuperar dicha práctica cultural en un barrio fundado por familias provenientes de Yurumanguí por diversas circunstancias, sería nuevamente transformada aquella noche.

La danza de los matachines y el fútbol

Ellos amaban mucho los matachines. Esos matachines. Mire que en la Semana Santa, la última Semana Santa que ellos hicieron, estos muchachos movieron a Buenaventura, porque ya cuando recorrieron el barrio el domingo de resucito, como uno dice, salieron [del barrio] con un cabo, lo que nunca habían hecho. Salieron con un cabo y se pasaron a la autopista, a cantar en la autopista y a bailar matachines. Eso les llamaba mucho la atención a los conductores, que nunca habían visto un juego de esos, con ese disfraz, entonces se atravesaban el cabo y les bailaban unas manos. Un cabo es de autopista a autopista, así es como se hace, tranca y llegaban los conductores, les bailaban y así recogían plata [...]. Ya no jugaron más. Esa fue la última vez. (Intervención de Carmen Arango, grupo focal, septiembre 12 del 2019)

La danza de los matachines tiene un origen religioso. Durante la Semana Santa, los manacillos, como se conocen originalmente, representan a los soldados que apresaron y colaboraron con la muerte de Jesucristo. Se visten con máscaras y hojas de plátano, construyen una tienda, que es como su hogar, y salen con látigos a golpear a la comunidad en busca de Jesús. Entre miércoles y jueves santos se construye la casa de los matachines, se preparan. La noche del jueves se realiza la soledad de la Virgen María, que consiste en la llegada de las ánimas solas, que

son almas pidiendo justicia. Ese día se realiza la primera procesión, con sábanas blancas cubriendo el cuerpo. En Yurumanguí las ánimas solas salían directamente del cementerio, detrás de ellas iban las mujeres con velas y cantos.

Nosotros nos morimos y ellos tienen que quedar con esa cultura. Como los abuelos de nosotros murieron [y] nosotros quedamos con eso, porque no lo podemos dejar perder. Los matachines son una tradición de unión. [...] En Semana Santa en la Junta de Yurumanguí, donde usted llega y estaban sirviendo la mesa, de ahí no lo dejaban ir. (entrevista a Andrea Valbuena, septiembre 12 del 2019).

El Viernes Santo, a la media noche, se hace el primer repique, un toque de tambores que anuncia la primera salida de los matachines. Ese día se hace la procesión del sepulcro una vez salen los matachines. Entre el sábado y el domingo se realiza la danza de los matachines, donde el bien y el mal, representados por niños y niñas y por los manacillos, respectivamente, se disputan el altar.

Entre 1993 y 2005 la danza de los matachines se constituyó en una práctica fundamental para la comunidad de Punta del Este. Las madres, que nunca dejaron de participar, se la heredaron a sus hijos, quienes la aprendieron, apropiaron e integraron a su proyecto de vida. En este mismo tiempo llegó a la cúspide del fútbol nacional Adolfo Valencia, conocido como el Tren Valencia, familiar de los jóvenes y ejemplo para la mayoría de ellos.

En el 2005 la práctica del fútbol y la danza de los matachines se transformaron, pasando de ser procesos aislados, ya que cada uno representaba, por su lado, opciones de vida y progreso para los jóvenes, a volverse un mismo proceso conmemorativo que, en el interior del barrio, ha contribuido a tramitar el dolor de las familias causado por la masacre, mientras que afuera de este ha fomentado la articulación de varias organizaciones artísticas y culturales de la ciudad.

En aquella Semana Santa del 2005, la última en la que participaron los jóvenes, decidieron sacar la danza del barrio y bloquear la avenida principal, demostrando lo llamativa y poderosa que podría ser para el resto de la ciudad. Las madres quedaron impresionadas con el im-

pacto que causaba en los transeúntes y por eso lo transformaron en un mecanismo para llamar la atención de la ciudad durante los once años consecutivos en los que han realizado la conmemoración (véase la foto 3). Así se hizo evidente el potencial que tenía esta práctica de origen religioso para levantar y magnificar la voz de protesta.

Foto 3. Conmemoración



Fuente: Fotografía de Jorge Bautista. Conmemoración. Símbolos del mandala, 2019.

La siguiente transformación de la danza de los matachines sucedió durante el velorio realizado en el barrio, cuando las familias, principalmente hermanos y primos de los jóvenes asesinados, de forma espontánea, sacaron las máscaras y danzaron, tomando conciencia de la segunda dimensión de la danza de los matachines: su poder sanador y catártico. Con eso volvieron sobre el dolor sentido, convirtieron la tristeza en fuerza y despojaron a la danza de su contenido religioso para convertirla en un símbolo de dignidad y en un acto de memoria.

Descubrir el potencial de la danza de los matachines para llamar la atención transmitiendo un mensaje y sanar el dolor de las familias de los jóvenes se constituyó en un paso fundamental para la formulación de lo que dos años después sería la conmemoración de la mascare, que desde su inicio ha tenido como elementos centrales la danza y el fútbol.

La cancha de fútbol no fue usada durante los dos años siguientes a la masacre ni para la práctica de este deporte, ni para la danza de los matachines. La fractura que propició dicho acto no pudo ser tramitada, el barrio quedó en silencio, la violencia se disparó, mientras parecía que el proceso jurídico nunca avanzaría. El ambiente de desolación no solo cubrió al barrio y a la comuna 5, sino a toda la ciudad. En el 2008 las madres, en compañía de varias organizaciones sociales de Buenaventura, comenzaron un proceso de memoria y conmemoración, en el cual, hasta la actualidad, nunca han faltado dos elementos: el fútbol y el matachín.

Las organizaciones sociales de Buenaventura han consolidado una red, con la que han apoyado en diferentes momentos los ejercicios conmemorativos del barrio Punta del Este, los cuales varían su dinámica cada año, a pesar de tener unos mínimos transversales. La conmemoración ha configurado desde hace 12 años una serie de símbolos y prácticas que transforman los imaginarios de dolor y violencia, que la masacre instauró, articulando a través de murales, fotografías, poesías, protestas, productos audiovisuales, radio y canto, al balón de fútbol y la máscara de los matachines (véase la foto 4).

Foto 4. Símbolos y prácticas



Fuente: Fotografía de Jorge Bautista. Niño con máscara de matachín al final de la conmemoración del 2017.

Consideraciones finales

Lo psicosocial parte de preguntar por la experiencia subjetiva de una persona inscrita en espacios más amplios de relación con otros, un sujeto en relación (Bello & Chaparro Pacheco, 2011).

La investigación permitió concluir que los daños y afectaciones culturales se inscriben en el ámbito de lo psicosocial, con potencial como proceso de sanación y memoria, que pasa por lo personal, sin perder nunca de vista lo colectivo. Esta idea permite comprender que un daño colectivo repercute en el ámbito personal en habitantes del barrio que no tenían relación directa con las víctimas mortales, así como que un proceso colectivo como el fútbol y la daza de los matachines logre tener efectos sanadores en las personas, sin que esto implique que tengan efectos políticos, legales o económicos.

Prácticas como jugar fútbol y bailar se convirtieron en objetivos militares en aquellos lugares estratégicos en el país en donde los actores armados necesitaban desestructurar a la comunidad y lo hicieron rompiendo o imposibilitando las prácticas culturales que eran bienes comunes y que, por lo tanto, se escapaban a todo tipo de control externo.

Se trató de una afectación no solo al territorio, sino también a sus habitantes, razón por la cual la masacre se concentró en los jóvenes que se encontraban liderando los proyectos de integración de la comunidad, hijos, además, de las líderes y fundadoras del barrio. La masacre fue también, en este contexto, un ataque a los liderazgos que surgían y que luchaban por recuperar los saberes ancestrales del pueblo afro.

La preservación de la danza de los matachines ha significado también la transmisión no solo de saberes orientados a la preparación de bebidas como el biche, sino también de las creencias profundas de la muerte como un paso más de la vida, así como las prácticas de creación de máscaras, producción y entonación de cantos tradicionales, o la construcción misma de instrumentos musicales.

Cada conmemoración es una reivindicación de los símbolos de la máscara y el balón como objetos de memoria, que dentro del barrio funcionan para sanar el dolor, mientras que para la ciudad es una forma de prevenir que estos hechos victimizantes vuelvan a ocurrir, fomentando de parte de los habitantes del barrio la solidaridad de toda la ciudad.

En la actualidad, las conmemoraciones de la masacre giran alrededor de un partido de fútbol en el día y de la danza de los matachines en la noche; sea o no Semana Santa, la danza siempre está presente. Las conmemoraciones acompañadas han tenido dos dimensiones: una privada, en la cual dentro del barrio se comparten historias, se llora y desde la música, las exposiciones fotográficas, la poesía, la proyección de videos y la elaboración de murales se va contando lo sucedido, propiciando encuentros en la comunidad, que se prepara con la elaboración de los alimentos, del biche, las máscaras y los vestidos, los entrenamientos de fútbol y demás, lo cual solo se vive cada año. Las madres siempre rescatan que para ellas durante esos días es como si volvieran a estar en Yurumanguí. La segunda dimensión se compone de apuestas artísticas que salen del barrio a la avenida o alcaldía, bloqueando con partidos de fútbol las vías, realizando plantones sin la presencia de la danza de los matachines.

Las conmemoraciones, aunque no han tenido efectos reales sobre el estado jurídico del caso, ni han mejorado las condiciones materiales de vida de las madres y los jóvenes del barrio, sí han rescatado las prácticas culturales transformadas por la masacre. Lo interesante no es solo su rescate, sino cómo dos procesos de naturalezas muy distintas se ponen al servicio de la sanación de la comunidad, la preservación de su cultura y el desarrollo y sostenimiento de saberes ancestrales.

Si bien el acompañamiento constante y solidario de la población bonaverense con las personas del barrio ha posibilitado su continuación, no ha tenido efectos en dos dimensiones fundamentales: un cambio en las condiciones de vida de sus habitantes para mejorarlas y avances en el estado jurídico del caso. A pesar de las declaraciones durante el primer proceso judicial de algunos jefes paramilitares desmovilizados, quince años después la masacre continúa en la impunidad.

La violencia sobre las prácticas culturales tradicionales, sean religiosas o deportivas, ha afectado el sentido que tienen para la comunidad, y esto altera las construcciones identitarias de la comunidad, que, en este caso, esperaba ser una pequeña Yurumanguí en medio de la ciudad. En este contexto han emergido también una serie de prácticas de memoria que, a través de ejercicios conmemorativos, retoman las manifestaciones culturales afectadas, dotándolas de contenidos políticos a favor de la paz y la justicia, con el fin de crear comunidades de sentido más extensas en las que sea posible pensar la no repetición.

Referencias

- Andrés. (2017, 12 de octubre). *Panorama general de Buenaventura y del barrio Punta del Este*. (J. Bautista, entrevistador).
- Arango, C. (2019, 12 de septiembre). *Grupo Focal Historias de Vida*. (J. Bautista, entrevistador).
- Bello, M. N. & Chaparro Pacheco, R. (2011). El daño desde el enfoque psicosocial. PIUPC.
- Cabezas Martínez, J. (2008). "El daño cultural en la jurisprudencia de la corte interamericana de derechos humanos: ¿nueva categoría jurídica?" *Revista Jurídica*, 389-400. <https://www.revistajuridicaonline.com/2008/03/el-dao-cultural-en-la-jurisprudencia-de-la-corte-interamericana-de-derechos-humanos/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Buenaventura: un puerto sin comunidad*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *El derecho a la justicia como garantía de no repetición* (Vol. II). Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Congreso de la República. (2011). Ley 1448 de 2011. *Diario Oficial n.º 48.096 del 10 de junio del 2011*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Imprenta Nacional.
- Redacción El Tiempo. (2005, abril 22). "Nueva masacre en Buenaventura". *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1630619>.
- Romero, C. (2018). 262.197 muertos dejó el conflicto armado. Centro Nacional de Memoria Histórica.

Valbuena, A. (2019, 12 de septiembre). Punta del Este antes de la masacre. (J. Bautista, entrevistador).

Vignolo, P. (2015). "La memoria como horizonte de lo posible". *Errata*, 13, 92-99.

Psicología, estereotipos y envejecimiento activo: hacia nuevos espacios de intervención social y comunitaria desde los programas intergeneracionales en Colombia

**Fredy Alexander Sánchez-Olarte¹
y Jesica Paola Velásquez-Pulgarín²**

“Envejecer es como escalar una gran montaña: mientras se sube las fuerzas disminuyen, pero la mirada es más libre, la vista, más amplia y serena.”

Ingmar Bergman

1 Psicólogo, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Magíster en Psicogerontología, Universitat de València. Correo electrónico: fredysan@alumni.uv.es

2 Psicólogo, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Magíster en Psicogerontología, Universitat de València. Correo electrónico: jpvelasquez27@outlook.es

Resumen

El envejecimiento demanda actualmente intervenciones desde la psicología, que a su vez abren nuevos campos de acción. Claramente, la calidad de vida en la edad adulta mayor conlleva componentes integrados, como el envejecimiento activo y la deconstrucción de estereotipos negativos hacia la vejez tanto en ellos mismos como en las demás generaciones, lo cual conduce a la creación y promoción de programas y proyectos que actualmente se trabajan desde el campo de la psicogerontología como disciplina específica aplicada para solventar las necesidades sanitarias cognitivas, emocionales y contextuales en la edad adulta mayor; a su vez, tales necesidades generan una buena barrera para paliar los efectos físicos de aquella. El presente texto, que se fundamenta en una revisión literaria y en el ejercicio de la psicogerontología, se encuentra indicado para desarrollarse a nivel social y comunitario, ya que se basa en los programas intergeneracionales como herramienta eficaz para paliar las brechas existentes entre la población envejecida y los niños, niñas, jóvenes y adultos anteriores a la edad de 65 años como edad consensada en la cual inicia la edad adulta mayor. La base del trabajo intergeneracional que se propone es el desarrollo de programas que impliquen que las personas interactúen socialmente, incluso fuera de su ámbito familiar. Se han observado beneficios importantes en los adultos mayores y en las otras generaciones debido al cambio en la comprensión de la edad adulta como etapa de ganancia y aporte a los demás. La solidaridad, la empatía y la conducta altruista son base para llevar a cabo dichos programas intergeneracionales; se hace énfasis, entonces, en una relación totalmente recíproca entre las personas envejecidas y los demás colectivos que hacen parte de las diferentes generaciones colombianas.

Palabras clave: Calidad de vida, Comunidad, Envejecimiento activo, Psicogerontología, Relaciones Intergeneracionales.

Introducción

Realizamos el abordaje desde una revisión teórica y práctica en el campo de la psicogerontología aplicada a manera de síntesis de cómo se puede intervenir de forma activa y eficaz en los ámbitos social y comunitario en la actualidad, sin proponer específicamente un programa de intervención intergeneracional, ya que ello requiere una investigación, generación y aplicación en un documento posterior al presente.

El envejecimiento como etapa y proceso congruente con el desarrollo humano requiere nuevas herramientas, estructuras e intervenciones desde las diferentes áreas y disciplinas de la salud y las ciencias sociales, y por supuesto la psicología se erige como aquella que aporta una cantidad importante de métodos para el abordaje de las personas en la edad adulta mayor y sus diferentes necesidades. En términos generales, de acuerdo con la definición del diccionario de uso español de la Real Academia Española (2014), la vejez es la cualidad o el estado de ser viejo, así mismo el ser “viejo” es un término que se aplica a personas y animales que han tenido una larga vida cronológicamente hablando en comparación con otras; también se puede aplicar a cosas que se han hecho hace mucho tiempo; cabe aclarar que el término “viejo” se usa entre comillas, ya que actualmente se ha ido modificando el concepto, para llevarlo por un camino más integrador y menos estereotipado en la sociedad actual, ya que las personas más que “viejas” poseen experiencias, conocimiento y un gran potencial de aportación a la comunidad; lo viejo podría denominarse a algo poco útil, desgastado y de poco interés, siendo ésta una idea popular de evolución de todo lo existente.

En Colombia una persona es considerada adulta mayor con 60 años o más edad. El Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] estableció que en el país en el 2018 el 9,1% de los colombianos eran mayores de 65 años y solo el 8,4% de los colombianos eran niños entre los 0 y 5 años. Según el director del DANE, en la actualidad Colombia tiene una población menos joven de la que creía tener y hay una “acentuación eminentemente femenina” de la población adulta mayor, algo que “requiere atención importante de la política pública” (DANE, 2018, como se citó en CNN en Español, 2019).

Con este panorama, y centrando conceptualmente el término *envejecimiento*, para la psicología actual, así como para la psicogerontología como especialización del conocimiento, y de acuerdo con Zacarés y Serra (2019), se configura como proceso de evolución de un sujeto desde la infancia hasta la vejez, integrando aspectos del desarrollo, biográficos, de la perspectiva del cambio y la optimización de recursos de orden personal en relación consigo mismo, el entorno y en el ámbito social. Entre los aspectos del desarrollo encontramos el crecimiento y declive, las ganancias y pérdidas, la plasticidad y el cambio cuantitativo-cualitativo. Así mismo, entre los aspectos biográficos están los acontecimientos vitales, las transiciones circunstanciales, evolutivas e históricas, las diferencias de género y los factores de fragilidad física y psicológica, además de los factores de resiliencia. Entre los aspectos de la perspectiva de cambio se encuentran en el campo biológico las enfermedades; en el interno, la autorrealización y el sentido de la vida; en el contextual, la distribución del tiempo y la modificación de roles y actividades; en el histórico, los cambios familiares, las relaciones con los hijos adultos, los cambios económicos incluidos la jubilación y finalmente los cambios tecnológicos.

Los estereotipos: establecimiento e influencia

Acorde con lo mencionado, cabe destacar la influencia que tiene el contexto social en la vivencia de la vejez de cada sujeto, puesto que configura la visión individual y determina el comportamiento del individuo. De la misma manera, la sociedad construye una imagen y unos supuestos de todo aquello que concierne al envejecimiento, lo que denominaríamos una perspectiva cultural que lleva a las personas a comportarse y relacionarse de determinadas formas con los adultos mayores, y este comportamiento social y la perspectiva cultural también influyen en la forma en que la propia persona experimenta y se adapta al envejecimiento. En otras palabras, la creencia compartida de que determinados rasgos son característicos de un grupo social se denomina, según Tajfel (1963), *estereotipo*; asimismo se le define como las cogniciones generalizadas ligadas a un comportamiento y sentimiento respecto a un grupo social, generando una minimización de las diferencias entre las personas que pertenecen a un mismo grupo

social y a la vez acentuando las diferencias entre los miembros de diferentes grupos; dichos rasgos característicos pueden ser de naturaleza positiva o negativa (Garrido & Álvaro, 2007).

Es usual encontrar estereotipos de tipo negativo hacia el envejecimiento y por lo tanto hacia las personas adultas mayores, presentándose en personas pertenecientes a todas las edades, incluso entre los propios adultos mayores, ya que entre ellos mismos suele existir una opinión negativa frente a todos los cambios acaecidos en esta etapa del desarrollo. Así entonces, lo postulado por Festinger (1954) en su teoría de la comparación, la cual plantea que se realiza un proceso de autoevaluación de las creencias y opiniones propias mediante la contrastación con las creencias y opiniones que mantienen otras personas, tendiendo a eliminar las discrepancias de tal forma que sus creencias y opiniones se ajusten lo más cercanamente posible a las de las otras personas (Garrido & Álvaro, 2007), permite además destacar la influencia que tienen los estereotipos a nivel individual. Lo anterior configura a la vez la forma en que cada sujeto vive la vejez y se ve como adulto mayor: se presenta entonces la situación de que si yo tengo una visión del envejecimiento asociada solamente a la pérdida es más probable que de esta forma mi salud, mi estado de ánimo y mi autoconcepto se puedan ver afectados de manera importante.

Respecto de los estereotipos negativos asociados al envejecimiento, se presenta frecuentemente el acaecimiento de enfermedades. Si bien en esta etapa se modifican las capacidades y habilidades, que presentan un declive, no significa que necesariamente exista alguna enfermedad de base; también encontramos la soledad, la improductividad, la infantilización, la dependencia, el acercamiento al fin de la vida, entre otros. Todo esto influye en el bienestar percibido por el adulto mayor, lo cual lleva a que las otras generaciones —las personas que se encuentran en edades diferentes a la vejez— desplacen socialmente o aparten de actividades, toma de decisiones y todo tipo de manifestación cultural a las personas envejecidas; así se acentúa cada vez más la minusvalía que se asocia a los diferentes estereotipos negativos hacia la edad adulta mayor.

Cuando hay una tendencia a tratar a las personas en función de su edad cronológica y no de sus características personales hablamos de

edadismo, fenómeno que se encuentra inserto y apoya los estereotipos negativos, lo cual aumenta la falsa sensación de que nunca llegaremos a la edad adulta mayor, es decir, viéndola como una etapa muy lejana y ajena a nuestra realidad. Butler (1968), como se citó en Losada (2004), se refiere al edadismo como un proceso de elaboración de estereotipos negativos y discriminación sistemática contra las personas debido a que son mayores, al igual que lo hace el racismo por el color de piel. Siguiendo esta línea, Palmore (1990) considera que los estereotipos son la base del edadismo y señala que entre las características de los estereotipos se encuentran: proporcionar una visión altamente exagerada de unas pocas características, partir de supuestos inventados o sin base real y minimizar o invisibilizar las características positivas (Losada, 2004).

Resaltando lo que hemos analizado hasta el momento, y teniendo en cuenta que no todo puede ser pérdida y declive en la vejez, abordamos los estereotipos positivos, los cuales suelen estar dirigidos al otorgamiento de características tales como la sabiduría, experiencias de vida que son puente educacional para las generaciones emergentes, el cuidado a sus familiares incluso con apoyo económico, el cuidado de los nietos y tiempo para sí mismos y sus amistades.

A grandes rasgos, en lo que respecta específicamente al contexto colombiano en relación con los estereotipos asociados a la vejez, se ha encontrado prevalencia de los negativos, tales como la improductividad, la infantilización (“son como niños”), la dependencia económica y física, el mal carácter, el apareamiento de enfermedades graves, la vulnerabilidad y la pérdida de la sexualidad; por otra parte, entre los estereotipos positivos se encuentran: el respeto acorde a un estatus social como pilar de la familia, la sabiduría y la posesión de conocimiento (Cerquera, Meléndez & Villabona, 2012; Hernández, García & Villamizar, 2019). De acuerdo con lo investigado en este campo se han encontrado diferencias respecto al sexo en cuanto a la posesión de estereotipos, siendo las mujeres quienes manifiestan una mayor asociación hacia estereotipos positivos que los hombres y respecto a la edad, mayor prevalencia de estereotipos negativos en los adultos jóvenes que en los propios adultos mayores (Sandino, 2016). Especificando más, acorde con el trabajo desarrollado por Cerquera, Flórez y Linares (2010), respecto a estereotipos asociados a la salud se encuentra que en Colombia en comparación con España hay una mayor prevalencia

en la percepción de que la salud después de los 60 años se puede ver seriamente afectada, esto principalmente en el rango de edad que va de los 20 a 60 años, mientras que para la población de 60 años en adelante hay una mayor prevalencia de éste estereotipo en la población española, aunque el trabajo concluye que hay una visión desfavorable de la salud en la adultez mayor en ambos países.

La intervención intergeneracional

En relación con las anteriores ideas, se hace énfasis en la importancia del trabajo intergeneracional como mecanismo para el cierre de brechas sociales y eslabón para la integración de las personas adultas a la sociedad, brindándoles su lugar y comprendiendo su utilidad y sus necesidades en comunidad; así mismo, en la necesidad de sensibilizar tanto a las generaciones emergentes como a los mismos adultos mayores frente al hecho de que ellos son personas que aún cuentan con mucho por ofrecer y desarrollar, así como por aprender y enseñar.

Entonces, cuando hablamos del trabajo intergeneracional es fundamental tener en cuenta que el término *generación* se refiere, para efectos de este documento, al conjunto de personas que hacen parte de una misma franja o rango de edad y son consideradas un grupo social (Instituto de Mayores y Servicios Sociales [Imserso], 2009). Si bien la generación de cada persona es influyente en su manera de comportarse, de percibir la realidad, el objetivo de nuestro apartado es hacer comprender otro punto de vista: se pretende hacer pensar y considerar el envejecimiento como una etapa activa y óptima, donde debe prevalecer lo positivo, que hace parte de una adecuada salud mental, la cual ayudará a las personas mayores a enfrentar los desafíos en sociedad y a la vez dar pautas de aprendizaje para las generaciones anteriores a la adultez mayor.

La intervención intergeneracional comprende las relaciones y la solidaridad subyacente a la interacción. Acorde con el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2009) de España, usaremos la expresión *relaciones intergeneracionales* entendida como todas aquellas relaciones que se

presentan entre los miembros de distintas generaciones, haciendo énfasis en la forma como dichas generaciones interactúan entre sí, ya sea aleatoria o planificada, ocasional o cotidiana.

Si abordamos directamente la solidaridad como concepto, se define como el acto que incluye comportamientos de ayuda, apoyo y cooperación y que se encuentra basado en un compromiso o en un valor ideal subjetivamente avalado (Tesch-Römer, Motel-Klingebiel y von Kondratowitz, 2000: 9, como se citó en Sánchez *et al.*, 2007). En investigaciones alternas se ha estudiado, y además en relación con el campo intergeneracional, que la solidaridad intergeneracional se atribuye a un sentimiento de identidad y pertenencia. Martin Rein propuso en 1994 la anterior idea, que sería debatida por Spiker (2003), quien proponía que no solo dependía de la identidad, sino que la solidaridad son los vínculos del apoyo mutuo (Sánchez *et al.*, 2007). Específicamente, la solidaridad intergeneracional expresa las relaciones recíprocas entre adultos mayores y principalmente la población infanto-juvenil, fundamentándose en la promoción de una estrecha colaboración y unión, bases para el incremento y fortalecimiento de las relaciones sociales, que permitan el desarrollo de un intercambio desde las fortalezas de cada una de estas generaciones además de fomentar la práctica de dar lo mejor de sí mismo y tener la capacidad de recibir (Rodríguez & Vidal, 2015).

Ya que somos individuos dentro de un contexto social formativo y determinante en la experiencia de vida, no podemos dejar de abordar el concepto de *conducta empática* como base de toda conducta prosocial, incluida la solidaridad. La empatía, según la describe Castel (2020), da cuenta de un fenómeno multidimensional que está relacionado con la capacidad de comprender y compartir los diferentes estados afectivos que presentan las demás personas, y se produce cuando al observar o imaginar los estados afectivos de otra persona el que observa presenta y experimenta las mismas reacciones; también implica componentes de intercambio afectivo, autoconocimiento y una clara diferenciación entre sí mismo o yo y la otra persona.

Las relaciones intergeneracionales se desarrollan en dos contextos: en primer lugar, el familiar, encontrando las diadas de interacción: abuelos-nietos, padres-hijos, tíos-sobrinos, entre otros; estos vínculos,

aunque naturales, no se mantienen de forma automática en el tiempo, sino que dependen de la interacción mutua, y por lo tanto se encuentran sujetos a cambios; en lo que respecta al otro contexto, fuera del ámbito familiar, las interacciones se dan de otra manera, ya sea de forma cotidiana o planificada, mediante la participación en un programa intergeneracional, que constituye una herramienta para el fomento del envejecimiento activo y de la solidaridad intergeneracional como forma de participación (Imsero, 2009).

El *envejecimiento activo* como concepto ha ido evolucionando desde un modelo centrado en la salud (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1990, como se citó en Dolores, 2013) a un modelo más integrador en el que se le define como un “proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas que envejecen” (OMS, 2002, como se citó en Dolores, 2013), donde se propende a que la persona se mantenga activa física, social e intelectualmente mediante la participación en diversas cuestiones de índole cultural, educativo, recreativo, económico, espiritual y social; el involucramiento continuo en dichas actividades demarca lo *activo* ampliando el concepto más allá de la capacidad para estar físicamente activo. Así, este nuevo modelo enfatiza la plena realización de las diferentes dimensiones del ser humano (bio-psico-socio-espiritual) y sostiene que el envejecimiento activo estaría definido por la interacción de variables económicas, psicológicas, biológicas, sociales, físicas, sanitarias, personales y comportamentales (Dolores, 2013).

Desde la perspectiva de la OMS, para que el envejecimiento sea una experiencia positiva debe ir acompañado de oportunidades continuas de autonomía, salud, productividad y protección; además, resalta la necesidad de fomentar y mantener la solidaridad intergeneracional en sociedades en las que el incremento de la población adulta mayor es rápido en comparación con la población joven, por tanto, “el envejecimiento activo, se sitúa en la base del reconocimiento de los derechos humanos de las personas mayores y en los Principios de las Naciones Unidas de, independencia, participación, dignidad, asistencia y auto-desarrollo” (Dolores, 2013).

Tabla 1. Beneficios para los participantes de la aplicación de un programa intergeneracional

Beneficios en el orden individual para los adultos mayores	Beneficios en el orden individual para los niños y jóvenes
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para afrontar la enfermedad mental. • Incremento de la motivación. • Fortalecimiento de lazos afectivos. • El valor del cuidado y la dedicación a los otros. • Mejora del estado de ánimo, aumento de la vitalidad. • Incremento en el sentimiento de autocuidado y productividad. • Aumento de la autoestima. • Aprendizajes y desarrollo de habilidades, en particular de tipo social y uso de nuevos conceptos y tecnologías. • Establecimiento de amistades. • Valor a sus reminiscencias. • Gerotranscendencia. • Fortalecimiento de estrategias para afrontar la adversidad. • Reducción del aislamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento de la autoestima, autoconfianza y valía. • Reducción de la soledad y el aislamiento. • Sentimiento de apoyo en momentos de dificultad. • Responsabilidad social. • Establecimiento de una imagen positiva respecto a los adultos mayores. • Mejora de resultados académicos. • Mayor conocimiento de la diversidad de las personas mayores. • Menor participación en actos violentos y uso de sustancias psicoactivas. • Aumento del optimismo y de herramientas para afrontar la adversidad. • Construcción de la propia historia de vida. • Otras actividades de ocio diferentes a las que se usan hoy en día en el campo tecnológico.

Fuente: MacCallum *et al.* (2004; 2006) en Sánchez *et al.*, 2007, *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Colección Estudios Sociales (Vol. 23). Fundación La Caixa.

Tabla 2. Beneficios para la comunidad de la aplicación de un programa intergeneracional

Beneficios para la comunidad emergentes en el intercambio intergeneracional
<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir redes sociales. • Fomento del sentimiento de comunidad. • Construcción de una sociedad más inclusiva. • Ruptura de las barreras y los estereotipos. • Aumento de la unión social y fortalecimiento de la cultura. • Modificación de los estereotipos (de negativos a positivos). • Ayudar a generar y mantener las distintas oportunidades de opinión, de enseñanza y aprendizaje. • Animar a la participación de más profesionales y voluntarios que se desempeñen en el campo gerontológico. • Experiencias de vida compartidas. • Cambios en el entorno y los recursos comunitarios. • Disminución del edadismo.

Fuente: MacCallum *et al.* (2004; 2006) en Sánchez *et al.*, 2007, *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Colección Estudios Sociales (Vol. 23). Fundación La Caixa.

El papel de la psicogerontología está llamado al despliegue de los recursos necesarios para que la persona envejecida asuma un modelo de envejecimiento activo, haciéndolo parte de su estilo de vida y otorgando relevancia a las relaciones sociales, la competencia social, la participación y la productividad (Dolores, 2013). El trabajo intergeneracional, como herramienta clave en el desarrollo y mantenimiento de dichos factores, propende a un cambio de perspectiva tanto en la persona adulta mayor como en las otras personas participantes, pues una valoración positiva hacia lo que concierne al envejecimiento media como factor de protección ante el declive físico y mejora la calidad de vida percibida en la vejez (Dolores, 2013; Rodríguez & Vidal, 2015).

El programa intergeneracional como pilar del cambio

La base del trabajo intergeneracional que proponemos es el desarrollo de una interacción de orden social y comunitario, en la que se espera la integración entre los adultos mayores y todas las generaciones anteriores promoviendo las relaciones entre generaciones fuera del ámbito familiar, eje central de los programas intergeneracionales, que se conceptualizan como aquellas actividades enfocadas a fomentar la unión entre personas jóvenes y personas mayores que comparten e intercambian saberes, habilidades, conocimientos, experiencias, así como diferentes recursos, apoyándose mutuamente y generando un beneficio individual (véase la tabla 1) y comunitario (véase la tabla 2) (Sánchez *et al.*, 2007).

Teniendo en cuenta la escasa investigación e intervención existente en este campo del conocimiento en el contexto colombiano, y que desde la psicología se debe propender a dicha intervención, entonces queda abierta la posibilidad de desarrollar completamente un programa que apunte a la disminución de los diferentes estereotipos negativos que se tienen hacia la edad adulta mayor, mediante actividades que promoverán la solidaridad y el apoyo mutuos, centrándose, por supuesto, en las ganancias y cerrando las brechas que separan a las diferentes generaciones. En el marco internacional, los programas intergeneracionales como instrumento de integración de los adultos mayores han tomado relevancia recientemente, además de brindar en

la práctica resultados eficientes en el contexto español y europeo en general. Nótese, pues, que en el año 2004 Kofi Annan, entonces secretario de las Naciones Unidas, resaltó con motivo del Día internacional de las Personas Mayores, el destacado rol que desempeñan los adultos mayores en el contexto familiar, comunitario y social, argumentando la necesidad de asegurar igualdad generacional, la promoción de apoyo mutuo y solidaridad entre las diferentes generaciones como fundamentos del desarrollo social, aportando la posibilidad de la generación de una sociedad verdaderamente integradora de las diferentes generaciones (Sánchez *et al.*, 2007).

Resaltamos la importancia de la comunicación intergeneracional como puerta hacia los distintos beneficios que se pueden obtener cuando se aplica un programa de participación activa. Dentro de las ganancias ya mencionadas en la tabla 2 para las personas adultas mayores se encuentra la gerotranscendencia, la cual nosotros consideramos base de la construcción de un envejecimiento óptimo, ya que permite compartir y entregar conocimiento, experiencia y emoción a las personas que se implican en su vida y son parte importante para ellos, contribuyendo al fortalecimiento de las relaciones intergeneracionales en los dos contextos de desarrollo (Familiar- Social). La gerotranscendencia concretamente hace referencia, según lo descrito por Tornstam (1993; 1996), a una transformación de la metaperspectiva que lleva a la satisfacción en la vida dejando de lado cosas poco relevantes, se genera una conexión más intensa con anteriores y futuras generaciones, disminuye el temor hacia la muerte, conlleva mayor altruismo, desarrollo de una mayor comprensión entre el yo y los roles que se desempeñan, se abandonan los juicios críticos y hay una reducción de la preocupación por los cambios corporales inherentes al envejecimiento (Zacarés & Serra, 2019).

El enriquecimiento del conocimiento es una ganancia general al efectuar un programa integrador de este tipo, incluso de orden profesional, pensando en la ganancia colateral que tendría el psicólogo, estimulando las herramientas y habilidades para conducir una intervención social y comunitaria eficaz; así mismo, una vez aplicado a una comunidad específica, se evalúan (pre-post) los resultados, y si realmente es efectivo y funcional, esto garantizará no solo su utilidad y relevancia sino también se tendrá en cuenta los principios bioéticos, que desempeñan un papel fundamental en todo trabajo que implique a las per-

sonas. El trabajo empírico y la constante observación son vitales en el trabajo que involucre interacciones sociales, ya que de esta forma los profesionales que se desempeñen en este campo mantendrán un conocimiento actual respecto a las necesidades de la comunidad, dados los cambios demográficos que se han venido presentando durante los últimos años en relación con la esperanza de vida y el crecimiento poblacional de la adultez mayor. Este es un eje fundamental a la hora del planteamiento y la ejecución del programa intergeneracional, pues es imperativo que se oriente en el marco de dichas necesidades.

A fin de cuentas, uno de los objetivos generales que consideramos de urgente abordaje en Colombia es el de generar cambio en el pensamiento de las personas adultas mayores hacia generaciones más jóvenes permitiéndoles poseer una visión más positiva del relacionarse con otros y a su vez de su propia imagen, lo cual desde la psicogerontología se incluye dentro del envejecimiento activo; por otra parte, el impacto sobre las generaciones más jóvenes ayudará a instaurar conductas prosociales y de respeto e inclusión, es decir, hablamos de una relación completamente recíproca.

En cuanto a intervenciones desde programas y actividades propuestas, se encuentran en el contexto español algunas que se pueden tener en cuenta y así mismo validarlas en el contexto colombiano. Los programas e intervenciones mencionados a continuación hacen énfasis en la promoción de la calidad de vida óptima, el envejecimiento activo y la deconstrucción de estereotipos negativos, así como en la importancia de las relaciones entre generaciones para paliar declives en la edad adulta mayor. Lo anterior, para generar nuevos espacios y pensamientos ante las personas envejecidas y su gran utilidad y necesidad en la sociedad y en los distintos ámbitos de participación, incluso en el contexto tecnológico actual.

Así, Ana Guirao (Universidad de Almería, España) propone un programa de intervención educativa basado en las relaciones intergeneracionales, el cual se encuentra fundamentado en la línea de investigación en envejecimiento y calidad de vida y en una revisión de bibliografía sobre el tema. Para Guirao, es preciso alcanzar una mejora en la estrategia educativa en el aula infantil, conectando la participación en ella de las personas mayores. Para ello surge la propuesta de un programa

intergeneracional en el que las personas mayores de 65 años y los niños y niñas de educación infantil se interrelacionan, proponiendo actividades y elaborando materiales para el aula. El objetivo principal es aumentar la relación entre los mayores y los más pequeños y propiciar un envejecimiento activo, de modo que las personas mayores sean fuente de información y transmisores de conocimientos a los niños, relatando cuentos o experiencias vividas que sirvan para la práctica educativa. Además, esos conocimientos se plasmarán en material para el aula, con lo cual se conseguirá que las personas mayores también sean partícipes de la intervención educativa con los más pequeños (Guirao, 2014).

Por otro lado, un programa de la Universidad de Salamanca, de la mano de Nuria Carcavilla (2013), tiene como objetivo la implementación de actividades intergeneracionales en combinación con el uso de las nuevas tecnologías con el fin de fortalecer la solidaridad entre generaciones e influir de manera positiva en la calidad de vida de los adultos mayores y los niños y niñas. Para lograrlo se recurrió a los llamados “campamentos intergeneracionales”, combinados con las nuevas tecnologías como actividad conjunta en personas mayores de 65 años y niños y niñas entre 7 y 12 años de edad.

Así mismo, como objetivos complementarios se encuentran alcanzar una mejor integración de la persona adulta mayor a la sociedad, mejorar la calidad de vida y la autonomía de la persona mayor y sus familiares, la generación de espacios de convivencia y aprendizaje entre personas adultas mayores y niños y niñas, el uso de la comunicación intergeneracional y las nuevas tecnologías como herramientas para el cuidado de la persona mayor, así como generar una visión más amplia desde las esferas de las administraciones públicas para la promoción de cambios en las residencias y los centros de cuidado de personas adultas mayores. El principal recurso es la plataforma virtual de estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica NeuronUP, a través del cual se tendrá acceso a material atractivo y motivador, con formato multicomponente y con un gran valor ecológico. Del mismo modo, proponen trabajar con niños y niñas el proceso y la realidad del envejecimiento, acercándolos a dicha etapa de la manera más natural sin tabúes o miedos que son tan frecuentes mediante los cuentos “Alois” y la “Flor de Arena” (Carcavilla, 2013).

Los campamentos intergeneracionales y las nuevas tecnologías pueden ser un importante elemento de cohesión entre personas envejecidas y niños y niñas, con el fin de disminuir brechas entre generaciones. La inclusión de nuevas tecnologías basadas en la estimulación cognitiva permitirá, además del intercambio de conocimientos y valores intergeneracionales, incidir clínica y neurológicamente de manera positiva sobre la reserva cognitiva de los adultos mayores, mejorando así su calidad de vida (Carcavilla, 2013).

En el año 2017, Elliot y Rubio en España proponen una intervención basada en los cambios en los estereotipos sobre la vejez de estudiantes tras su participación en un proyecto intergeneracional; postulan que

A pesar del nuevo modelo de envejecimiento exitoso que está emergiendo, vemos que aún persisten imágenes negativas y estereotipos asociados a los mayores. Desde el “modelo de la personalización” se postula que el contacto intergrupal permite crear una representación más variada del exogrupo, por lo que el objetivo del presente estudio fue evaluar la eficacia de un proyecto intergeneracional para la deconstrucción de estereotipos negativos sobre la vejez en participantes jóvenes. Se evaluaron los estereotipos negativos identificados por los 24 alumnos participantes, anterior y posteriormente a la ejecución del proyecto intergeneracional, estudiándose asimismo posibles factores predictores de los resultados obtenidos. Los resultados mostraron que la participación en el proyecto intergeneracional produjo cambios significativos a nivel de los estereotipos; quienes habían tenido poco o nulo contacto con mayores previamente al programa mejoraron marcadamente su perspectiva de la salud y de la motivación-sociabilidad de este colectivo, mientras que los que mostraban estereotipos más marcados inicialmente mejoraron significativamente su visión de aspectos motivacionales sociales y de carácter-personalidad de los mayores. Estos resultados sugieren que los programas intergeneracionales podrían ser importantes herramientas para propiciar relaciones entre generaciones más solidarias y positivas, en la medida en que permiten promover un cambio substancial en las representaciones cognitivas del exogrupo. (Elliott y Rubio, 2017)

Los anteriores tres ejemplos son una muestra de las intervenciones desde programas intergeneracionales, que no solo apoyan la importancia de este tipo de actividad en Colombia, la psicogerontología, la psicología social y los diferentes espacios de cuidado al mayor (residencias, centros geriátricos, etc.), sino que también permiten generar un acercamiento a conocimientos actuales que son sensibles de trabajar con colectivos que para la psicología no han sido foco fundamental, como, en este caso concreto, las personas adultas mayores o personas envejecidas.

Limitantes y barreras

Hemos de analizar, y como en todo proyecto que se quiere llevar a cabo, barreras y limitaciones que se deben tener en cuenta en el contexto donde se desarrollará. En este caso, Colombia tiene unas condiciones especiales que podrían llegar a dificultar la actividad en general. Resaltamos que las limitaciones tienen origen en la aplicación de programas en países desarrollados, y estas limitaciones se pueden extrapolar al contexto colombiano. El sistema político debe ser más inclusivo con las diferentes generaciones, es decir que la aplicación de programas dirigidos a adultos mayores debe ser una corresponsabilidad entre el gobierno y la sociedad, con el fin de generar más y mayor integración, identificado el problema en la falta de políticas públicas encaminadas a la intervención de las distintas poblaciones de manera conjunta, pues, en general, se plantean dirigidas a una población específica.

El desarrollo del programa se centra en la disponibilidad de los recursos para alcanzar los diferentes objetivos; los costos que implica llevar a cabo el proyecto deben ser financiados y solventados por entidades y organizaciones que le brinden la atención suficiente al trabajo intergeneracional con los adultos mayores. En Colombia este factor se convierte en una barrera importante e incluso en una piedra en el zapato, valga la metáfora, para dar cuenta de cuán difícil es hacerlo real; el recurso humano que interviene en programas debe contar con las condiciones óptimas a nivel físico y retributivo para evitar el abandono y fracaso del programa, por lo tanto el aspecto económico es fundamental.

A la hora del planteamiento y la aplicación es preciso partir sin sesgos personales ni profesionales que perpetúen la existencia de estereotipos, pues se ha observado en la práctica que las creencias personales afectan el desempeño profesional. Así mismo, las características de la población son centrales al momento de delimitar a los beneficiarios del programa: se debe evaluar la salud, las capacidades y habilidades con que se cuente, ya que en la interacción social el lenguaje será una herramienta básica, por lo tanto nos limitamos inicialmente a cierto grupo de personas adultas mayores, dejando por supuesto de abarcar más número de personas en la edad adulta mayor.

El interés y la constancia que van acompañados de la motivación a la participación son factores que podrían constituir un obstáculo importante si no se tienen en cuenta una estructura y actividades congruentes con cada grupo. El estímulo que debe poseer cada uno de los instrumentos que se van a utilizar para que exista un resultado óptimo debe producir interés y avidez en los participantes, proyectando el aprendizaje y observando cambios, que al final de la aplicación serán los resultados esperados.

Recomendaciones

El alcance de los programas debe ser planteado con el fin de llegar a la mayor parte de la población de la comunidad en la que se desee desarrollar, esto con el fin de que sus resultados tengan significancia en el ámbito comunitario, además deben desarrollarse bajo el marco de la reciprocidad, de modo que todos los participantes obtengan un beneficio individual y mutuo.

Es de gran importancia la evaluación de la calidad del programa con el fin de documentar los resultados de forma completa y así esbozar el impacto de aquel en la comunidad. Es fundamental la evaluación continua, es decir en el momento previo, durante y en el momento posterior a la aplicación del programa, tanto de forma cuantitativa como cualitativa, para advertir de forma objetiva si se lograron los resultados esperados.

Las actividades y los profesionales que desarrollen el programa deben ser idóneos, y alejarse lo máximo posible de irrespetos y situaciones incómodas que los participantes puedan sentir, desde el manejo del lenguaje verbal y el no verbal, brindando confianza y adherencia, hasta las actitudes del profesional que pueden maximizar las limitaciones del participante y solapar lo positivo de su comportamiento en sociedad.

Es fundamental que la duración del programa sea suficiente para permitir el desarrollo de relaciones y la ruptura de estereotipos, intentando que las actividades planteadas sean abiertas, tolerantes, y que no tengan el objetivo de enjuiciar al otro, incluyendo también actividades que permitan la ruptura del hielo entre los participantes para generar confianza a la hora de realizar las actividades (Sánchez *et al.*, 2007).

Es importante ayudar a impulsar campos innovadores de conocimiento e intervención desde la psicología, sentando un precedente para que se pueda llenar un vacío en el campo formativo específico hacia la población adulta mayor. La psicogerontología aborda precisamente en los órdenes conceptual y práctico las áreas de tipo cognitivo, neuropsicológico, clínico y social, para dar respuesta a un contexto emergente que es el envejecimiento activo; allí resulta fundamental el trabajo del psicogerontólogo en la creación y aplicación de los programas intergeneracionales de intervención.

Se trabajará luego en el desarrollo y la continuación de un programa puntual llevado a cabo por nosotros mismos en relación con la misma temática tratada en este documento, desde la teoría y la literatura emergentes en el campo de nuestra especialización de conocimiento puntual, la psicogerontología.

Conclusiones

El cambio de pensamiento y en la manera de comportarse en el ámbito subjetivo generará cambios asimismo en el campo comunitario, demarcando nuevos espacios de interacción entre las diferentes generaciones y los adultos mayores en Colombia, pues la visión propuesta es integradora, con el fin de minimizar los diferentes estereotipos negativos hacia la edad adulta mayor.

Se promueve un cambio de apreciación de la vejez por parte de las diferentes generaciones, para solventar problemas emergentes al envejecimiento, como los de salud física, la salud mental y la integración, promoviendo un envejecimiento activo, sin limitarse al hecho de que la persona pueda cuidar bien de sí misma, sino que pueda participar y contribuir, al ser las relaciones intergeneracionales el vínculo que permite la inserción y los espacios de intercambio (Imsero, 2010 como se citó en Rodríguez & Vidal, 2015).

Los estereotipos negativos hacia las personas envejecidas son resultado de la falta de integración entre generaciones y de la incompreensión de las consecuencias propias del paso del tiempo en lo físico y lo cognitivo, además del mantenimiento de la idea de que los individuos de 60 años en adelante deben jubilarse y por lo tanto pasar a desempeñar un papel pasivo (Rodríguez & Vidal, 2015). Los alcances de la intervención en psicología social deben asumir el reto de trabajar con personas que aun poseen cualidades positivas y funcionalidad adecuada a pesar de la variable cronológica de la edad, ya que tener un número determinado de años no debería definir a priori a las personas.

La solidaridad, la conducta empática y el altruismo son base para el desarrollo de programas e intervenciones intergeneracionales, ya que se trata de intercambios e interacciones que pretenden superar la brecha del “yo te ayudo en la medida en que tú me ayudes a mí” y fomentar el principio “sin esperar nada a cambio” (Sánchez *et al.*, 2007).

Los programas intergeneracionales son una respuesta alterna de intervención de tipo comunitario que podría resultar óptima en el contexto colombiano, ayudando a introducir nuevos espacios de desarrollo de la ciencia psicológica con el fin de lograr alcances más específicos en grupos en que el ejercicio investigativo no ha sido muy activo en Colombia.

Se debe tener en cuenta que la creación y aplicación de un programa intergeneracional requiere trabajo arduo y minucioso, que da respuesta y comprensión a los fenómenos en crecimiento en Colombia. Por lo tanto, seguir los pasos adecuados de programas de intervención, por ejemplo los de CEPAL, muy acordes con las necesidades y la realidad

latinoamericanas, es fundamental para obtener una estructura lógica y bien cimentada en teoría y evidencia empírica relacionada con un buen programa intergeneracional de intervención.

Es necesario evaluar, en las distintas generaciones participantes, antes, durante y después de la introducción y el desarrollo del programa, enfatizando en la realización de una evaluación longitudinal que desvele el mantenimiento de los resultados en el tiempo (Canedo & García, 2015).

Es fundamental que el programa aplicado corresponda a las necesidades de la comunidad en la que se lleve a cabo.

Como se analizó a lo largo del presente documento, los nuevos espacios de intervención desde la psicología social abren camino a través del trabajo hacia personas adultas mayores y obligan a generar nuevas respuestas que atiendan una necesidad que es transversal en todo el mundo: el bienestar y el desarrollo óptimo de nuestros “abuelos” y maestros de vida, el bienestar de todos los adultos mayores y especialmente los que viven en Colombia.

Referencias

- Canedo, A. y García, J. (2015). Intervenciones intergeneracionales basadas científicamente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 399-404.
- Carcavilla, N. (2013). Campamentos intergeneracionales y nuevas tecnologías en el cuidado de la persona mayor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 2(1), 365-368.
- Castel, A. (2020). La conducta altruista: ¿una estrategia conductual para disminuir la percepción de dolor? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 27(2), 76-77. <https://doi.org/10.20986/resed.2020.3806/2020>.
- Cerquera, A., Flórez, L. y Linares, M. (2010). Autopercepción de la salud en el adulto mayor. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 407-428.
- Cerquera, A., Meléndez, C. y Villabona, C. (2012). Identificación de los estereotipos sobre envejecimiento femenino, presentes en un grupo de mujeres jóvenes. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 77-88.

- CNN en Español. (2019). Colombia. Colombia está envejeciendo: ahora hay más ancianos y menos niños menores de 5 años. *CNN en Español*. <https://cnnespanol.cnn.com/2019/07/05/colombia-esta-envejeciendo-ahora-hay-mas-ancianos-y-menos-ninos-menores-de-5-anos/>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda. ¿Cuántos somos?* DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>.
- Dolores, J. (2013). Psicogerontología, "Experiencia en una Comunidad Española... con motivo de la denominación por la OMS del año 2012 como, Año Europeo del Envejecimiento Activo y la Solidaridad Intergeneracional". *Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*. 21(2), 233-238.
- Elliott, P. y Rubio, L. (2017). Cambios en los estereotipos sobre la vejez de estudiantes tras su participación en un proyecto intergeneracional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD, Revista de Psicología*, 2(1), 61-68.
- Garrido, A. y Álvaro, J. (2007). *La psicología social actual. Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*, (2da Ed.). Editorial McGraw-Hill.
- Guirao, A. (2014). *Propuesta de un programa de intervención educativa basado en las relaciones intergeneracionales* [trabajo de grado, Universidad de Almería]. Riual. Repositorio Universidad de Almería.
- Hernández, L., García, V. y Villamizar, G. (2019). Percepción de estereotipos sobre vejez en jóvenes universitarios de la ciudad de Bucaramanga. Universidad de Investigación y Desarrollo. *Hal*.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales [Imserso]. (2009). *Relaciones intergeneracionales*. [Ponencia]. III Congreso del Consejo Estatal de las Personas Mayores. <https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/relacintergenercnales.pdf>.
- Losada, A. (2004). Edadismo: consecuencias de los estereotipos, del prejuicio y la discriminación en la atención a las personas mayores. Algunas pautas para la intervención. Portal Mayores, *Informes Portal Mayores*, (14), 1- 15.
- Real Academia Española [RAE]. (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>>
- Rodríguez, M. y Vidal, C. (2015). Solidaridad intergeneracional: Jóvenes y adultos mayores en estrecha colaboración¹. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 20, 261-278.

- Sánchez, M. et al. (2007). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Colección Estudios Sociales. 23. Fundación La Caixa.
- Sandino, J. (2016). *Estereotipos sobre el envejecimiento según el periodo del desarrollo y el género* [trabajo de grado, Universidad del Rosario].
- Zacarés, J. y Serra, E. (2019). *Envejecimiento y desarrollo personal y emocional*. Máster Oficial Interuniversitario en Psicogerontología. Universitat de València.

Seguir creciendo en la adultez mayor. Experiencias de los cursos Teatro Gestáltico y Meditación en la Universidad para Adultos Mayores en Salta (Argentina), durante los años 2017-2019

Franco Saúl Tornello¹

¹ Profesor de la Universidad para Adultos Mayores Integrados (Salta, Argentina). Correo electrónico: fstornello@hotmail.com

Resumen

Existen numerosas representaciones sociales que equívocamente se-
mantizan a la adultez mayor como un período de la vida donde hay
menor flexibilidad para el cambio, rigidización de patrones de con-
ducta, mayor cuota de aislamiento social e incluso de cierta tendencia
tanática. Todas ellas llevan a visiones estereotipadas, que, en efecto
recursivo, siembran tales representaciones en ellos mismos también.
A partir, de este escenario surge este artículo como una manera de
debatir y deconstruir a estas representaciones sociales.

Desde el año 2017 se inicia en la Universidad para Adultos Mayores
mi trabajo facilitando los cursos Teatro Gestáltico y Meditación. Tal es-
pacio existe gracias a un programa social entre las instituciones PAMI
(Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados)
y la Universidad Católica de Salta. Desde entonces, con el eje de tra-
bajo puesto sobre intervenciones grupales desde el abordaje de la
Gestalt y la consciencia plena (*mindfulness*), se fue promoviendo el
autoconocimiento en la adultez mayor como un espacio de reflexión
y cambio en la relación con uno mismo, con la familia y la comunidad.

Durante estos tres años se fueron realizando actividades que combi-
naron elementos del teatro, la poesía, el trabajo corporal, la danza y
la meditación. Cada uno de esos años concluyó con la presentación
de una obra de teatro colectiva abierta a la comunidad; la primera fue
Como el agua que pasa, centrada en el aprender a fluir en el aquí y el
ahora; le siguió *Mírame en silencio*, que versa sobre el contacto inte-
rior con uno mismo; y finalmente *Llévame por el mundo*, que escenificó
cómo nos atraviesa la muerte de los seres queridos y la antesala a la
propia muerte.

Así, el grupo de adultas mayores fue aprendiendo del encuentro ín-
timo consigo mismas, lo cual se sintetiza en esta cita de una de ellas:
“Aprendí a abrir las alas”.

Palabras clave: Adultez mayor; Gestalt; Intervenciones sociales; *Mind-
fulness*.

Introducción

“Nunca es demasiado tarde para tener una infancia feliz.”

Milton Erickson

Pienso en una manera de iniciar la escritura de este capítulo y se me presentan dos imágenes en la mente. La primera de ellas es cuando conozco a Daniel Bonilla, quien edita este libro, en abril del año 2016, en Mendoza (Argentina). En aquel entonces se celebraba el XVI Congreso Argentino de Psicología y él presentaba en un panel su trabajo sobre algo que yo no conocía en ese entonces y, por tanto, fue el motivo de elección para asistir a escucharle: la psicología para la paz. Esta imagen, haciendo una operación de analogía, tiene el sentido de llevarme a comprender que el objetivo de este artículo es describir el proceso de paz que se abre en la adultez mayor y del cual tuve la fortuna de acompañar en los cursos Teatro Gestáltico y Meditación de la Universidad para Adultos Mayores Integrados (en adelante, UPAMI). Ahora comprendo el sentido transpersonal de nuestra conexión.

La segunda imagen que sostengo mi mente es la de Mariana. Ella fue una adulta mayor nonagenaria para quien trabajé como su cuidador durante tres años, del 2015 al 2018, y quien recientemente, en febrero del 2020, falleció. Dado que mis abuelos paternos fallecieron antes de que mi memoria les pudiera guardar, que mi abuela materna falleció cuando yo era un niño y que mi abuelo materno no tuvo suficiente participación en mi infancia, mi experiencia con la adultez mayor se encontraba bastante empobrecida y, sobre todo, insatisfecha. Hasta mis 22 años, cuando comencé a trabajar como cuidador geriátrico de Mariana. Cuando comienzo a ocuparme de sus cuidados era bastante escueta la sapiencia que tenía sobre la adultez mayor y sobre todo la habilidad para el contacto personal, pero, asombrosamente, eso se fue desarrollando de forma intuitiva. Dos años más tarde, había aprendido tanto del contacto con ella que inicié mi tarea como docente de psicología del desarrollo de la adultez mayor en el nivel superior, y seguidamente me postulé para ser docente en la UPAMI. De lleno salto a este mar profundo y vasto de la adultez mayor.

Así es como nace en mi vida el aprendizaje sobre la adultez mayor, camino atravesado en primer lugar por la necesidad de contacto con mis abuelos, el aprendizaje y acompañamiento hacia Mariana, la amorosidad de mis estudiantes de la UPAMI y la curiosidad de los y las estudiantes de nivel superior. Quiero agregar al mismo tiempo, ahora que me invaden la honra y el respeto a Mariana, que dedico especialmente la escritura de este capítulo a su paz.

Entonces, empecemos aprendiendo qué es la UPAMI. En Argentina, el Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados celebra convenios con diferentes universidades nacionales para que brinden su infraestructura y equipo docente para el dictado de cursos universitarios destinados a personas mayores. Fue en la sede de la UPAMI de la Universidad Católica de Salta donde llevé a cabo mi tarea, que en este año 2020 se vio frenada por el contexto de pandemia. Desde el 2017 inició el curso Teatro Gestáltico y en el 2019 se sumó el curso Meditación, los cuales comparten la duración del calendario académico de la universidad. A la UPAMI asisten cerca de cien personas, y en promedio cada año se dictan diez cursos de diferentes temáticas, pero con la misma finalidad: aportar aprendizaje y calidad de vida a la adultez mayor.

En Teatro Gestáltico trabajamos con recursos de la Gestalt, el teatro, el movimiento auténtico y la poesía, sobre aspectos referidos al autoconocimiento y las relaciones interpersonales. Mientras que en Meditación lo hacemos con recursos del *mindfulness* para poner luz sobre el funcionamiento de la mente, la percepción del cuerpo y el cultivo de la paz interior. Respecto de la sistematización de las experiencias en estos cursos, hubo dos trabajos académicos previos; uno celebrado en el 2018 para el XIX Congreso Argentino de Orientación Vocacional, donde con un equipo de investigación presentamos conclusiones sobre el proceso de la jubilación (Álvarez Chamale, Fernández y Tornello, 2018), y el otro en el 2019 para el IX Encuentro Federal de Logoterapia, donde expuse mi trabajo "*Mindfulness en la adultez mayor, prácticas cotidianas para cuando creces*".

Para conocer la sistematización de la experiencia vivida estos últimos tres años en la UPAMI, en este capítulo podrán encontrar al principio énfasis sobre los discursos sociales hacia la adultez mayor que son obs-

táculos para la concreción de la calidad de vida; más adelante, puntualizaciones sobre qué aportan la Gestalt y el *mindfulness* al trabajo con grupos de adultos y adultas mayores; en seguida, de las abundantes experiencias del trabajo en estos años rescato la narración de dos que, a mi parecer, han sido sumamente enriquecedoras tanto para el grupo como para la comunidad. Y finalmente, menciono algunas conclusiones que espero aporten y sirvan al debate y la construcción de qué hacemos y podemos hacer para traer mayor paz a la adultez mayor.

Discursos sociales nocivos sobre la adultez mayor

¿Cuántas veces hemos oído o dicho palabras que vulneran a la adultez mayor, hemos tenido imágenes que les incapacitan, hemos sido conducidos por suposiciones sobre sus cuerpos, su sexualidad, su capacidad de producción? A menudo nos vemos envueltos en imágenes, representaciones, dichos, refranes, suposiciones y acciones que parten de ideas erradas y estigmatizantes sobre la vida en la adultez mayor. Estos discursos se encuentran en la prensa, la cotidianidad, los diálogos familiares y hasta en la ciencia. Uno de ellos, al que más de una vez me he visto enfrentado, por supuesto conmigo mismo, es la suposición de que no se puede cambiar en esta etapa del desarrollo, menos aún aspectos del carácter. Y tremendas sorpresas me llevé al notar que la capacidad de modificación del carácter la mayoría de las veces sí no es igual a la de un adulto joven, es incluso mayor.

En la psicogerontología Yuni, Urbano y Arce (2009) plantean que los discursos sociales son “el modo y el medio por el cual las categorías sociales, en tanto sistema de clasificación de la realidad, se incorporan como categorías mentales de percepción y apreciación de la realidad” (p. 18). Esto significa que, retomando el discurso de “ya está grande para cambiar”, se lee la realidad de la persona mayor incorporándole características de rigidez, inflexibilidad, incapacidad para la reflexión y apego, se le inventa esa realidad. Entonces estos discursos, agregan, “constituyen el juicio y el sistema de disposición actitudinal de los sujetos” (p. 18), esto conduce a que nuestras acciones se disparen desde tal percepción y a su vez la persona mayor se autopercibe desde tal

discurso. Esto último es lo que Iacub (2016) y Undurraga (2010) denominan “doble complicidad”, que consiste en que la misma persona mayor incorpora desde su infancia estos discursos y luego los reproduce, a la vez que el ambiente los refuerza. Para poner en contexto, si la persona mayor decide hacer un cambio en su estilo de vida pensará “ya estoy grande, qué sentido tiene”; pero si finalmente decide hacerlo, el ambiente le dará mensajes del tipo “¿no estás grande ya para esto?”; y así en cadena recursiva.

En síntesis, el discurso social se autoproduce a sí mismo constantemente y configura representaciones sociales que van a dirigir nuestro sentido común acerca de las personas mayores, lo cual genera una dificultad añadida para deconstruirlo. En Argentina, Ricardo Iacub (2016) investiga estos discursos y los agrupa en cinco modelos que dan cuenta de visiones estereotipadas y prejuiciosas sobre la vejez.

El primer grupo de discursos está referido a los significados de la enfermedad en la vejez (Iacub, 2016). Aquí sucede, por un lado, el reduccionismo biomédico sobre la atención de las personas mayores que deja de lado aspectos emocionales y comunitarios; como también una excesiva preocupación por la enfermedad que conduce a la invisibilización de otras variables del proceso salud-enfermedad. Se concatena vejez con enfermedad y la imposición de tratar la enfermedad de “ser viejo”, haciendo que “se piense a la senectud como un momento donde el sujeto debería dedicarse a cuidar su salud, limitando todos aquellos intereses que pongan en juego ese valor” (Iacub, 2016, p. 65). Un caso claro de esto ocurrió en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuando en abril del 2020 debido a la pandemia del nuevo coronavirus el gobierno avanzó con prohibir la circulación de las personas mayores de 70 años ya que son parte del grupo de riesgo.

Obviamente, tal medida trae consigo la necesidad de cuidar a las personas mayores, ¿pero a través de qué? A través, de la idea de que la persona mayor solo debe ocuparse de su salud, ya que se estima que es lo único que hace: ir al médico, puesto que ya no trabaja y descansa de las relaciones familiares. Naturalmente, es necesario ocuparse de la salud, pero de forma integral no biomédica y en cualquier etapa de la vida. Posteriormente, el gobierno dio marcha atrás con la medida por la protesta social y académica que reveló este discurso nocivo que

operaba detrás. Así creció el movimiento social que tomó como estandarte “#YoDecido #QuedarmeEnCasa” para empoderar la capacidad de decisión de las personas mayores.

El segundo grupo corresponde a los significados de la erótica en la vejez (Iacub, 2016). Particularmente, recuerdo en mis primeras clases en la UPAMI la reacción física de incomodidad que despertaba en mí cuando las adultas mayores hacían chistes sobre su sexualidad. Está claro que compartía con la sociedad la idea de que no hay sexualidad en la vejez y rechazaba toda observación que muestre lo contrario. Otro aspecto de este discurso es sostener la idea de “pareja para toda la vida” y que después de la viudez no son posibles las relaciones sexo-afectivas. Más de una vez en los grupos apareció este tema y ha sido motivo de reflexión.

¿Qué sabemos de la sexualidad en la vejez? Casi nada, es una zona oscura y saturada de prejuicios. Observar los medios de comunicación puede ser una forma de notarlo: tomen conciencia de la cantidad de imágenes eróticas con cuerpos jóvenes que hay en la publicidad, la televisión, las plataformas digitales y el cine; y la escasez o nulidad de imágenes similares con cuerpos “viejos”. Habitamos una cultura que solo concibe estética la sexualidad del cuerpo joven, mientras patologiza, ridiculiza o invisibiliza el cuerpo anciano, y que además equipara sexualidad a genitalidad. Tema aparte es la invisibilización de la sexualidad LGBT+ en esta etapa.

El tercer grupo de discursos pertenece a los relacionados a la jubilación, que Iacub (2016) denomina “significados de la productividad y la autonomía”. Se suponen equivalentes la actividad laboral con la valoración personal, entonces mientras más se “hace”, más se “vale”. El trabajo que desempeñamos pasa a ser parte de nuestra identidad y cuando acontece la jubilación se atraviesa un duelo por esa parte de nosotros, duelo que rápidamente se busca tapar con actividades para “jubilados y jubiladas”. En un trabajo que presentamos en el XIX Congreso Argentino de Orientación Vocacional abordamos este aspecto sobre la identidad y la jubilación, dando cuenta de la necesidad del trabajo en orientación vocacional en la adultez mayor, debido que “entre los principales miedos a los que se enfrentan estarían: la pérdida

del rol profesional, la disminución de ingresos, la pérdida del estatus social, un menor reconocimiento, menos oportunidades de contacto social” (Álvarez Chamale, Fernández y Tornello, 2018, p. 190).

En este sentido, María Luján Puzzi (2018), una de las psicólogas pioneras en el trabajo con personas mayores en la UPAMI, nos cuenta que es necesario un cambio de paradigma sobre la vejez, correnos del ya caduco enfoque reduccionista biomédico y ampliar hacia “la plena realización de todas las dimensiones del sujeto, no solo a un buen estado de salud, sino también a la participación social y a la realización personal” (p. 186).

De vuelta a lacub, él también agrega que hay que cuestionar nuestra idea de que necesitamos independencia y tenerla es lo correcto. Recuerdo muchas veces charlas sobre este punto con Mariana, ella frecuentemente se quejaba de que necesitaba asistencia para alimentarse, para caminar o bañarse; es decir que rechazaba ser interdependiente de otros para su cuidado. Había aprendido de este discurso social que es errado depender, que debemos ser siempre “adultos independientes”, y se olvidaba —ella y nosotros— que “en la medida en que se contrapone la independencia con la interdependencia, [se presenta] un rasgo de la cultura occidental actual que piensa al sujeto de una manera muy aislada de los otros” (lacub, 2016, p. 70). Somos seres interdependientes, necesitamos siempre de otros y de otras para existir, y eso nos sucede en cada etapa de la vida, pero solo lo juzgamos cuando surge en la vejez. Como siempre, tenemos una doble vara con la adultez mayor.

En el cuarto grupo de discursos se encuentran los significados del sujeto psicológico envejecido (lacub, 2016). En este discurso se encuentra aquel del que hablé al inicio del capítulo, que nos lleva a considerar que no hay capacidad de cambio en la vejez. Aquí se le supone a la persona mayor características de introversión, retraimiento, dificultad en las relaciones interpersonales y déficit cognitivo, y se le asemeja a niños o niñas. ¿Cuántas veces escuchamos o dijimos de alguien mayor que ahora es como un nene? Punto aparte es la semantización peyorativa de “ser como un niño o niña”.

Para lacub (2016) esta forma distorsionada de percibir a las personas mayores implica que:

1. Produce limitaciones en la posibilidad de autonomía, lo que acarrea internaciones forzadas, exagerados temores de la capacidad de afrontar situaciones o cualquier tipo de actividad que la persona se disponga a realizar.
2. Genera una interferencia en las interacciones sociales, ya que media una duda en la capacidad real de juicio, lo que determina que se tomen decisiones prematuras por sobre los sujetos, que no se establezcan relaciones en profundidad y que se pueda llegar a anular la voluntad de la persona vieja.
3. Induce a que se les oferten y adopten actividades inapropiadas, infantilizantes o poco estimulantes, lo que cual, por otro lado, funciona como un mecanismo que consolida dichas creencias. (pp. 73-74)

Se me presenta ahora la imagen de Mariana angustiada un día de tarde en el que ingreso a cumplir con mi trabajo de cuidador. Le pregunto qué le sucede y me cuenta que la cuidadora de la mañana le dijo que ella parecía una niña, que parecía su hija. Y continuaba, con lágrimas en los ojos y la garganta atorada, sentenciando que ella no es una niña. Yo sin saber aún del enfoque que vengo desarrollando, intuitivamente capté el daño a su dignidad y atiné a devolverle esta oración que aún recuerdo por cómo impactó en ella: "Usted no es una niña, es una adulta con todos los años que tiene. Que a veces haya que ayudarla a comer o moverse no significa que sea una niña".

Por último, el quinto grupo de discursos nocivos en la vejez lo configuran los discursos de la actividad en el envejecimiento (Iacub, 2016). Cabe mencionar aquí algo bastante habitual en la UPAMI: cuando empiezan a tomar los cursos, las personas mayores se anotan en la mayoría o en todos cuando pueden y siempre que no tengan choque de horarios, y más adelante se van quedando solo en algunos o a veces en solo uno. Por ejemplo, cuando se ofreció el curso Meditación se incorporaron varias personas que tomaban solo ese curso de todos los que ofrece la UPAMI, ya que en años anteriores habían participado en la mayoría de cursos y para ese año quisieron priorizar lo que ofrecía el *mindfulness*.

Claramente, es necesario un envejecimiento "activo", pero ¿qué mide esa actividad? Cuando se mide desde el espectro de "tienes que hacer

lo máximo posible”, nuevamente es la misma expectativa: recuperar la productividad laboral perdida con la jubilación. Efectivamente, la actividad en la vejez debe ser a la medida y al propio modo particular de la persona mayor.

En síntesis, considero que en todo trabajo con personas mayores la mirada sobre estos aspectos discursivos debe ser transversal, buscar que las personas mayores los noten y debatan. Y, absolutamente, darnos cuenta quienes trabajamos con esta población cuándo los reproducimos. Tener esto en el horizonte permite siempre rescatar la individualidad de cada persona mayor, cada manera de envejecer es particular.

Aportes de la Gestalt y el *mindfulness*

Dada mi formación, las orientaciones teóricas y prácticas que acompañan mi trabajo en los cursos de la UPAMI son la terapia Gestalt y el *mindfulness*. En este apartado quiero dar un breve espacio para describir de qué tratan y qué aportan al trabajo con grupos de personas mayores.

Además, el lector que requiera conocer otros antecedentes puede recurrir a las investigaciones sobre la aplicación del *mindfulness* en grupos de personas mayores de Quintana Hernández y Miró Barrachina (2015), Menéndez Álvarez (2018) y Gómez Vicente, Sánchez-Iglesias y González-Bernal (2019). Mientras que sobre la Gestalt pueden acudir a la lectura de los trabajos de Paz Arrazola y Pérez Rosles (2007) y Villa Mancilla (2018).

El teatro gestáltico

En una apretada síntesis, puedo decir que la terapia Gestalt es una escuela de la psicología basada en el método fenomenológico que busca que las personas “se den cuenta de lo que están haciendo, cómo lo están haciendo y cómo pueden cambiar, y al mismo tiempo aprendan a aceptarse y valorarse a sí mismos” (Yontef, 1995, p. 119). Naturalmente, como no hay espacio ni es el objetivo de este capítulo expli-

car detenidamente de qué se trata esto —y río, porque tampoco me alcanzaría—, sugiero a la persona interesada en este enfoque ampliar la lectura con los libros dispuestos en las referencias bibliográficas. Pasaré a comentar algunos conceptos y herramientas que han sido útiles en el curso Teatro Gestáltico.

Para empezar, el teatro terapéutico es una metodología utilizada por diferentes líneas teóricas de la psicología, todas ellas con un punto de origen en el psicodrama de Levin Moreno. En el caso del teatro gestáltico, Segovia (2011) hace énfasis en que se trata de una actuación con consciencia, es decir que creando la escenificación de diversas situaciones se fomenta el *darse cuenta*. Este darse cuenta puede ser de la postura del cuerpo, de las palabras, de la emoción, de cuánto de la escena coincide con la propia vida, etc. A su vez, se van sumando diferentes recursos del trabajo corporal, el movimiento auténtico, la expresión corporal, el trabajo sobre la voz, el *clown*, el uso de máscaras y disfraces, y todo aquel otro que sirva para la exteriorizar estados de ánimo o situaciones de vida.

Un concepto sumamente importante en el teatro gestáltico es el de *polaridad*, que consiste en aspectos del autoconcepto que se relacionan de forma antagónica entre sí y ante los cuales nos identificamos con un aspecto mientras se rechaza otro. Por ejemplo, en la polaridad amabilidad-dureza puede que una persona se identifique solo con la dureza y por tanto la exprese y reconozca, mientras le resulte difícil expresar la amabilidad. Conjuntamente, la concepción de polaridades implica que todas las personas tenemos ambos elementos y vamos alcanzando la salud en la medida en que flexibilizamos y permitimos que se exprese el polo oculto. En la salud “la persona tiene conciencia de muchas fuerzas que se oponen en su interior. Desea verse a sí misma, en una multitud de formas ‘contradictorias’. Experimenta relaciones entre una diversidad de partes internas” (Zinker, 2003, p. 81).

En el ejercicio teatral se busca que cada persona vaya aprendiendo a encontrarse con su otro aspecto. Por ejemplo, cuando se realiza la construcción del personaje para las obras teatrales a las personas a quienes les resulta más sencilla la conexión con la tristeza se les indica configurar un personaje agresivo y viceversa, experiencia que relato más adelante, cuando me refiero a las obras de teatro realizadas.

Otro elemento que se suma en el enfoque gestáltico es la comunicación. “En Gestalt proponemos comunicarnos de tal manera que profundicemos el contacto con nosotros y con el mundo, en el presente y haciéndonos cargo de lo que somos” (Carabelli, 2013, p. 37). Son frecuentes en el curso los encuentros para revisar cómo es la comunicación que tenemos y conocer determinadas pautas para conducirla a la conexión con el presente, alejarla del juicio y centrarla en la emocionalidad.

Luego, un elemento transversal es el estudio del eneagrama según lo propone Claudio Naranjo (2015). En pocas e insuficientes palabras, el eneagrama es una forma de comprensión del carácter que nos permite echar luz sobre los condicionamientos automáticos del comportamiento, la cognición y la afectividad. Una vez que se ha avanzado en el trabajo teatral, propongo el descubrimiento del propio eneatispo y el diálogo grupal de ello, para poder comprender por qué somos como somos, y qué podemos hacer para cambiar aquello que se pueda cambiar y genera sufrimiento. Recuerdo, en todos los casos que cuando cada participante del curso hallaba su propio eneatispo le sobrevenía una expresión de absoluto eureka, además de cierto disgusto por reconocer sus propias sombras del carácter.

Al respecto quiero compartir una experiencia con Viviana, estudiante de ambos cursos. Ella siempre, y es *siempre* en sentido literal, al ingresar al aula y saludarme me contaba sobre alguna experiencia desagradable que le aconteció ese día al venir. Pasados algunos días de trabajar sobre el eneagrama y de que se reconociera como eneatispo 4, cuando llega y me saluda le digo inmediatamente “¿cuál es tu historia triste hoy?”. Se sobresalta y guarda silencio. Es entonces cuando viene el darse cuenta de su forma de comunicación y de que las historias que narra la mantienen en la misma posición de sufrimiento que evita, pero repite. A partir de ese día cada vez que va a decir lo mismo, lo reconoce, ríe y cambia de tema.

El mindfulness

El *mindfulness* es una disciplina que se desprende de la psicología cognitiva y de la meditación budista. Se trata de la práctica meditativa que conduce a estados de atención plena de forma intencional, anclada en

el aquí y el ahora y sin juzgar (Kabat-Zinn, 2009). Durante el curso aplicamos diferentes técnicas de respiración, meditación y la enseñanza de conceptos básicos en *mindfulness*.

Uno de los aprendizajes centrales es comprender que no somos lo que pensamos ni lo que sentimos, sino que somos la consciencia que observa los pensamientos o las sensaciones. Este proceso se denomina *desidentificación de la mente*, puesto que lo contrario “crea una pantalla opaca de conceptos, etiquetas, imágenes, palabras, juicios y definiciones que bloquea toda relación verdadera” (Tolle, 2015, p. 5). Por esto, nos relacionamos con el mundo a través de imágenes mentales que tenemos de él, y no a través de lo que fenomenológicamente es.

Un trabajo interesante que mencionar al respecto es la práctica del *mindfulwalking*, que consiste en caminatas que realizamos por un canal de agua rodeado de árboles que queda cerca del aula, en las que propongo observar todo en el momento presente como si fuera la primera vez que se hace. Entonces, ver un árbol no es “ver” un árbol —en tanto concepto— sino abrirse a la experiencia de descubrir qué es, olerlo, tocarlo, abrazarlo.

La práctica disciplinada permite alcanzar, según Kabat-Zinn (2013), cada vez mayor tolerancia al dolor o el sufrimiento, reducción del estrés, la ansiedad y la depresión; al tiempo que desarrollo de la empatía, paciencia y capacidad de autoobservación, introduciendo mayor enriquecimiento en las relaciones sociales y la calidad de vida. Una experiencia que ahora evoco y merece ser contada, es cuando trabajamos técnicas respiratorias para desarrollar ecuanimidad ante el dolor físico. En el grupo de participantes del curso la mayoría estaba con afecciones físicas, como artrosis o dolor crónico en rodillas; luego de la práctica aprendieron a reducir notablemente la percepción del dolor y cambiar radicalmente su relación con él. Cuando aceptamos nuestro dolor, sea físico o emocional, dejamos de producir sufrimiento en el momento presente, y abandonamos las ideas que tenemos acerca del dolor, lo cual es un paso inmenso en el cambio de relación con él, de modo que el dolor solo sea dolor y no tenga añadidos de nuestra mente como “no merezco esto”, “es insoportable”, “no doy más”, etc.

Dos elementos más que utilizamos son el trabajo con el niño interior y la poesía. Para el caso del niño me detengo en el título siguiente. Respecto de la combinación entre poesía y *mindfulness*, de lo que verán en seguida algunos ejemplos, tomo los aportes de Salinas (2017; 2016), quien propone el uso de herramientas literarias, metáforas y la escritura libre para expresar estados de atención plena sobre temas existenciales como son la aceptación del pasado, la enfermedad, la muerte, las emociones aflitivas y las crisis en general.

Experiencias sobre el niño interior

Dentro del espacio de trabajo que se fue gestando en el curso Meditación, uno de los contenidos era el niño interior. Cuando presenté este tema al grupo de personas mayores pidieron profundizarlo y entonces se transformó en un tema que nos acompañó a lo largo de casi todo el año. En síntesis, el niño interior es la totalidad de vivencias, percepciones y creencias en torno a la propia infancia. Generalmente, si es que no universalmente, tal totalidad se condensa en la vivencia de un niño interior herido.

Especialmente, para las personas mayores el trabajo sobre este aspecto resulta sumamente enriquecedor puesto que por la cronología se han despegado de las vivencias de la infancia o las han enviado a lugares recónditos desde donde no son percibidas. Para este proceso, tomé de las enseñanzas de Nhat Hanh Thich (2017), quien propone que “cuando tomamos conciencia de que hemos olvidado al niño herido en nuestro interior, sentimos una gran compasión por él y empezamos a generar la energía del *mindfulness*” (p. 17).

Para abordar este tema en el curso hemos apostado por un lado a la historización de la infancia, el compartir grupal, rituales grupales para integrar el niño interior, meditaciones y el uso de la poesía. Este último recurso, al ser escrito, me permite compartírselos. A continuación reproduciré algunas poesías y comentarios al respecto. Cada poesía fue escrita por una persona mayor del curso luego de meditaciones sobre el niño interior, en este sentido reflejan la sabiduría de un trabajo previo y profundo.

Mi niña hermosa, vení, vamos al río, vamos a poner los pies en el agua como te gusta. Quiero decirte que no estás sola, que yo estoy contigo, que nunca más te soltaré de mi mano, quiero pedirte que tu alegría no se oscurezca, que tu luz no se apague, que esa carita siga sonriendo. Debes sentir y creer que aquí estaré siempre. Cuando nos toque el tiempo de partir nos iremos juntas. Mi pequeña mujercita, mi hermosa, mi estrella constante y titilante, mantén constante alegría, no más penas en tu almita, no más miedos. Mirá el cielo, qué bonito, está iluminando tus ojitos. Todo ya pasó, ahora estamos tú y yo. (Mercedes, 74 años, 17 de octubre del 2019)

Como dice Nhat Hanh Thich (2017), “una vez hemos reconocido a nuestro niño interior, la segunda función del *mindfulness* es abrazarlo” (p. 29), y justamente esto nos transmite sabiamente el poema anterior.

Al mismo tiempo, cuando el dolor de la infancia es tan grande que aún le rechazamos, conviene cargar la responsabilidad de ello y hacer consciente ese rechazo. Lo cual, paradójicamente, nos acerca más al abrazo.

A mi querida niña interior: a veces vienes a mis recuerdos en momentos de tristeza, pero siento mucho dolor y no te quiero recibir, ni escuchar, prefiero el olvido, la indiferencia. La no-aceptación por tantos recuerdos dolorosos. Pero te tengo compasión por lo vivido, te pido perdón por mi manera de ser. (Edith, 60 años, 17 de octubre del 2019)

Así como es importante reconocer y abrazar al niño interior, también lo es ayudarle a disminuir la intensidad de las emociones que quedaron en confluencia. De esto da cuenta el siguiente poema.

Niña... no llores, ya pasaron los dolores que otros crearon en ti. No ha sido mala la vida. Algo triste quizás. No pudieron lastimarte el alma, tan solo la durmieron hasta mucho tiempo después en que despertó y está muy bonita a pesar del dolor de los recuerdos. La luna, la lluvia, el canto están todavía en mí... con un agregado precioso: Dios. (Norma, 57 años, 17 de octubre del 2019)

Aprender que el pasado ya pasó y enraizarnos en el presente resulta complejo cuando el sufrimiento forma parte de la identidad. Por ello el desapego al sufrimiento del pasado nos cambia, nos lleva a ser otras personas, a transmutar en otra identidad. Una identidad conectada con la espiritualidad, como señala el poema anterior. El contacto con nuestro niño interior nos salva de las heridas del pasado, por eso nos conviene describirlo, abrazarlo y acunarle todo lo que necesite. De esta manera, nuestro aspecto adulto está al mando, es quien protege y cuida.

Experiencias sobre el teatro comunitario

Como experiencia comunitaria de cierre, cada año se presenta una obra de teatro al finalizar el curso Teatro Gestáltico. Hasta ahora presentamos tres obras de teatro, de mi autoría, cada una de las cuales fue exigiendo progresivamente mayores niveles de capacidad artística. Aproximadamente cien personas ocupan sus sillas para presenciar lo que hacemos, y son frecuentes los halagos a las adultas mayores por su capacidad actoral, la resonancia con los temas tratados y el orgullo de la familia por ellas. Viene a mi memoria que al final de la segunda obra se me acerca una mujer, hija de una de las actrices, a decirme “gracias, mi mamá vuelve feliz de cada clase y eso es el mejor regalo”.

La primera obra de teatro fue *Como el agua que pasa*, que reunía varios cuentos de la tradición sufí y poemas de Javier Salinas. El núcleo de la obra trataba sobre aprender a fluir con la realidad, dejar el lugar del juicio y homónimo al título comprender que estamos pasando, que necesitamos desapegarnos porque todo cambia. Para la construcción de los personajes opté por la semejanza y la exageración, es decir que cada participante interpretaba un personaje que realzara aspectos de su carácter. Así, por ejemplo, el personaje “niña venganza” lo interpretaba la participante del curso que expresaba con mayor facilidad el enojo, “niña víctima” quien se las tenía más a menudo con la tristeza. El objetivo era, por un lado, que como primera experiencia teatral les resultara familiar el personaje y, al mismo tiempo, que exploraran sus aspectos más conocidos y a la vez más rechazados, es decir la polaridad.

Recuerdo que para muchas de las participantes fue su primer estar en un escenario, y para las personas que asistieron como espectadoras fueron enormemente significativo ver la capacidad de creación de las adultas mayores de sus familias, lo cual ayudó a desvirtuar los discursos sociales que antes expliqué.

La segunda obra de teatro apostó a un mayor desenvolvimiento escénico y actoral, fue *Mírame en silencio*. Estuvo basada en el sufrimiento humano y cómo lo evitamos, según las enseñanzas del eneagrama. Cada participante construyó su personaje según sus características de eneatispo, y de cada uno había dos expresiones: la niña interior y la adulta, por lo cual hubo parejas de personajes. Y esta vez se explotaron más los recursos de vestuario y maquillaje, construyendo una apariencia del personaje que fue totalmente contraria al estilo estético de la persona. Nuevamente, la polaridad. Por el nivel de desafío fue una experiencia difícil de llevar a cabo, pero que al final derivó en grandes transformaciones en términos del autoconocimiento.

Una escena muy conmovedora que recuerdo de esta obra es cuando hacia el final cada personaje adulto abraza a su niña interior y la acuna mientras le canta “yo también soy tú” con la melodía de la canción de cuna. Realmente fue un momento explosivo a nivel emocional en los espectadores y las espectadoras, pues desde el detrás de escena percibí las lágrimas o la mirada conectada como si cada persona hiciera el proceso análogo con su propio niño interior. Esto último, en efecto, es el objetivo del teatro gestáltico, que cada personaje y espectador haga un viaje de autoconocimiento y se encuentre con una transformación al final.

La tercera, y última realizada hasta ahora, fue *Llévame por el mundo*. Esta obra de teatro tuvo una apuesta más profunda en la construcción del guion. En este caso se utilizaron ideas acerca de la muerte, los sueños y las experiencias sobre la muerte de seres queridos que hubo en el grupo. A partir del trabajo grupal sobre estas experiencias se construyó el guion y se sumaron la danza y el canto a la puesta. El primer acto, muy emocionante, retrataba experiencias sobre la viudez, en este aparecían las actrices bailando con un ser invisible al ritmo de la canción *Close to you* de The Carpenters. En el siguiente acto se cantaba *Como la cigarra* de María Elena Walsh, retratando cómo día a día

morimos y renacemos un poco más. Los actos seguidos mostraban la relación abuela-nieta respecto de la muerte y cómo se afronta la propia muerte. Quizás por el tema tratado, por la significancia para el grupo de adultas mayores al interpretarlo, o porque para mí la asimilación de la muerte fue un asunto importante en ese tiempo en particular, la presentación teatral resonó profundamente en un grupo de espectadores de más de cien personas.

Recoger lo aprendido

Cada vez que enseñé acerca de la psicología del desarrollo me gusta apelar a una metáfora de Joan Garriga en la cual explica que durante una mitad de la vida vamos ascendiendo una montaña y durante el resto vamos bajando, pero que al mismo tiempo esto se convierte en el ascenso a quienes somos realmente. Garriga (2015) dice que en este ocaso del viaje “descendemos, declinamos inevitablemente, y en la retracción, en la pérdida, en el achicamiento, en la bajada, a veces hay dolor, pero también un regalo inesperado: la bendición de poder estar más libres de nosotros mismos” (p. 136).

Por eso la sabiduría de la adultez mayor, y pienso que la misión de estos tres años de Teatro Gestáltico y meditación ha sido acompañar en ese descenso a las personas mayores para que descubran sus propios tesoros olvidados. Un reflejo de esto son los siguientes fragmentos de participantes de los cursos.

Puntualizando sobre el *mindfulness*, Teresa (68 años) describe que

Desde que conozco el *mindfulness* ha cambiado bastante mi percepción de las cosas. Aprendí a no juzgar y a no imaginarme qué piensa o qué va a hacer la otra persona, a empatizar y a disfrutar cada situación como si fuera la primera vez que lo veo o que lo siento.

En cierta manera, lo aprendido en los cursos se ha transferido a una filosofía de vida, que conduce a la libertad y liviandad, como señalan los dos relatos que continúan.

Participar de los cursos me dio paz, tranquilidad y confianza en mí misma. El saber que la realidad es tal como es y no puedo cambiarla me liberó. La aceptación y el desapego ahora no solo los entiendo, sino que también los practico. El sentirme yo misma es liberador. Me siento liberada de lo que sucede a mi alrededor (Graciela, 65 años).

Aprendí a conocerme más interiormente, a no sentir culpa ni pensar que todo lo que hago está mal. Estoy aprendiendo a comprender que todo lo malo que creí de mí me lo impusieron mis padres a ese yo superficial, y estoy conociendo que no soy para nada ese yo (Liliana, 61 años).

Hoy puedo admitir o evitar una tristeza, alejar o vivir mi ansiedad, compartir o hacer mía esta alegría que vivo. Cada clase es un abrir el cofre de la vida, me sorprende (Viviana, 57 años).

Con el *mindfulness* en particular y la Gestalt no se trata de ser siempre felices y estar en paz, sino de tener consciencia. Salir del automatismo de dejarnos tomar, sin saberlo, por emociones o pensamientos, y elegir consciente y responsablemente qué voy a vivir hoy: hoy elijo esta tristeza por un recuerdo o esta alegría de ver volar un pájaro. Si hay consciencia, hay responsabilidad y libertad.

Finalmente, cierro con una frase de Mercedes (78 años) con la que me siento especialmente identificado: “Trato de vivir el hoy y me va bastante bien. Todo con ojos de principiante. Despertando por fin”. Ella usaba bastón y temor al caminar desde que hace varios años tuvo un accidente cerebro-vascular, aunque reconocía que podría caminar sin usar el bastón pequeñas distancias si no fuera por el miedo a caerse. Esto cambió la primera vez que practicamos *mindfulwalking*. En ese día soleado de primavera recién nacida caminamos por el costado de un canal de agua cubierto de árboles, yo iba detrás del grupo con especial preocupación por ella y el desafío que representaba caminar en un terreno irregular. Les iba recordando que dejaran de lado preceptos y caminaran como si fuera la primera vez, y al mismo tiempo me recordaba soltar la preocupación. Llegada la mitad del camino, había un corto desnivel que implicaba que se debía dar un salto pequeño o un paso largo para sortearlo. Cuando ella lo tuvo delante se detuvo, yo estaba varios pasos detrás debatiéndome si me acercaba a ofrecerle mi brazo como apoyo. Solté el pensamiento. Y aparentemente ella también dejó ir lo que tenía en su mente, dio un gran paso

y dejó de utilizar el bastón. Cuando regresamos al aula, seguía sin usar bastón para desplazarse y nos contó cómo fue la experiencia de dejar ir los pensamientos sobre el temor a caerse y la maravilla que es haber soltado el bastón luego de tantos años.

En suma, todo lo anterior está intrincado con los siguientes conceptos:

- No-juicio: esta es una actitud básica en *mindfulness* que nos permite separar las ideas que tenemos acerca de la realidad, de lo que la realidad es. Los dichos de Teresa y Graciela ilustran este punto.
- Exposición: es un beneficio que genera la práctica sostenida del *mindfulness* en la cual la persona desarrolla tolerancia a los sentimientos y eventos displacenteros y aprende a transitarlos sin oponerse a ellos, lo cual le permite aprender de lo que necesita para fortalecerse y tener bienestar psicológico. En el relato de Viviana tenemos un ejemplo.
- Aquí y ahora: es un concepto central en la Gestalt y el *mindfulness*, implica tener apertura a lo que el momento presente nos revela, sin apegarnos a lo sucedido en el pasado o enredarnos en el deseo de un futuro diferente. Implica sobre todo, como señala Mercedes, “vivir el hoy” sin expectativas, aceptando lo que existe en este momento.
- Ilusión de control: las ilusiones de la mente son un desarrollo del *mindfulness*, una de ellas es la ilusión de control que involucra el deseo y esfuerzo por ajustar la realidad a nuestros preconceptos acerca de cómo debe ser. Si leemos lo que nos dice Graciela podemos entender cuánto libera dejar que la realidad sea así como ya es, y toda esa energía antes puesta en luchar contra la realidad ahora ya la tenemos disponible para el bienestar.
- Desidentificación de introyectos: en Gestalt se denomina *introyectos* a los mensajes parentales que en la infancia instalamos como imperativos, y constituyen más tarde las creencias sobre nosotros mismos. Liliana brevemente revela cómo ella pudo dejar de lado esos introyectos para descubrir quién realmente es, y darle a luz a una nueva identidad.

Reivindico el poder y la centralidad del autoconocimiento como herramienta de transformación en la adultez mayor. Si aprendemos a conocer quiénes somos debajo de todos los roles que ejercimos en la vida,

encontramos la flexibilidad y la consciencia del presente, y ante eso no hay nada que nos turbe. Descubrimos que somos todo aquello que nos permitamos, y al mismo tiempo somos nada porque nos dejamos fluir sin apegarnos a identidades, personas o momentos. Así mismo, esta actitud permite reparar el dolor del pasado, nos transformamos en una auténtica máquina del tiempo.

Nunca es tarde para ser libres de ser todo lo que nos permitamos ser, y haberlo experimentado junto con las tantas personas que pasaron por los cursos es la mayor perla que guardo. Deseo profundamente que mi experiencia pueda ayudar a que otras personas encuentren tesoros similares. Me quedo con la gratitud a cada persona mayor que me regaló su presencia.

Referencias

- Álvarez Chamale, M., Tornello, F. y Fernández, M. (2018). *Adultos mayores con proyectos desde la perspectiva narrativa*. En Libro de comunicaciones libres del XIX Congreso Argentino de Orientación vocacional. APORA. <http://w1.apora.org.ar/2019/09/21/libro-de-comunicaciones-libres-2/>
- Carabelli, E. (2013). *Entrenamiento en Gestalt*. Del Nuevo Extremo.
- Garriga, J. (2015). *La llave de la buena vida*. Planeta.
- Gómez Vicente, R. Sánchez-Iglesias, A. y González-Bernal, J. (2019). Mindfulness desde el enfoque de la terapia ocupacional aplicado a la tercera edad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 239-250. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/10908>
- Iacub, R. (2016). *Identidad y envejecimiento*. Paidós.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Vivir con plenitud las crisis*. Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Kairós.
- Menéndez Álvarez, N. (2018). *Programa de Mindfulness, para adultos mayores con síntomas depresivos* [Tesis de Maestría, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10234/181041>.
- Naranjo, C. (2015). *27 personajes en busca del ser*. Editorial Grupal.
- Paz Arrazola, S. y Pérez Rosles, G. (2007). *Fortalecimiento de la salud mental del adulto mayor institucionalizado a través de la terapia de grupo Gestalt* [tesis de licenciatura, Universidad de San Carlos de Guatemala]. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/14488/1/13%20T%201434.pdf>.

- Puzzi, M. (2018). Orientación vocacional con adultos mayores. En S. Rascován (Comp.). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados, experiencias socio-comunitarias en los bordes*. Noveduc.
- Quintana Hernández, D., y Miró Barrachina, M. (2015). Estimulación basada en *mindfulness* para personas mayores con enfermedad de Alzheimer u otras demencias. *Papeles del Psicólogo*, 36(3), 207-215. <https://www.re-dalyc.org/pdf/778/77842122006.pdf>.
- Salinas, J. (2016). *Felicidad Manual de instrucciones*. Urano.
- Salinas, J. (2017). *50 maneras de salvar tu vida*. Urano.
- Segovia, A. (2011). *Teatro terapéutico gestáltico*. Espacio Invisible.
- Thich, N. (2017). *El arte de cuidar a tu niño interior*. Paidós.
- Tolle, E. (2015). *El poder del ahora. Una guía para la iluminación espiritual*. Grijalbo.
- Undurraga, C. (2010). *Psicología del adulto, de la conquista del mundo a la conquista de sí mismo*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Villa Mancilla, H. (2018). *Fortalecimiento del dominio psicológico en la calidad de vida de adultos mayores institucionalizados mediante psicoterapia humanista y Gestalt* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez]. <http://erecursos.uacj.mx/handle/20.500.11961/5699>.
- Yontef, G. (1995). *Proceso y diálogo en psicoterapia gestáltica*. Cuatro Vientos.
- Yuni, J., Urbano, C. y Arce, M. (2009). *Discursos sociales sobre el cuerpo, la estética y el envejecimiento*. Editorial Brujas.
- Zinker, J. (2003). *El proceso creativo en terapia gestáltica*. Paidós.