



Prevención y Atención de las Violencias

Miguel Bettin
Martha Leticia Gaeta González
(EDITORES)



Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Grupo Psicosociobiología de la Violencia:
Educación y Prevención

Prevención y Atención de las Violencias

**LXVIII CICA Iberoamérica
Jornadas Internacionales 2023**

PROGRAMA Y PRESENTACIONES
México, 7 y 8 de junio de 2023



Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Grupo Psicosociobiología de la Violencia:
Educación y Prevención

DIRECTORIO

Emilio José Baños Ardavín | *Rector*
Jorge Medina Delgadillo | *Vicerrector de Investigación*
Mariano Sánchez Cuevas | *Vicerrector Académico*
Johanna Olmos López | *Directora de Investigación Básica y Aplicada*
Elvia Guerrero Hernández | *Coordinadora de Editorial UPAEP*

Diseño editorial: Miguel Ángel Carretero Domínguez
Producción: Editorial UPAEP

PREVENCIÓN Y ATENCIÓN DE LAS VIOLENCIAS

Miguel Bettin y Martha Leticia Gaeta González (Editores)

Derechos Reservados © por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio. Se autorizan breves citas en artículos y comentarios bibliográficos, periodísticos, radiofónicos y televisivos, dando al autor y al editor los créditos correspondientes.

Primera edición, septiembre de 2023

ISBN: 976-607-8631-79-7

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

21 Sur 1103, Barrio de Santiago, C. P. 72410,
Puebla, Pue. México

HECHO EN MÉXICO

Contenido

Homenaje a una vida de dedicación por un mundo en paz	6
<i>Miguel Bettín</i>	
Introducción	8
<i>Miguel Bettin / Martha Leticia Gaeta González</i>	
Comités	10
Programa	11
Presentaciones	15
Formas predominantes del cyberbullying y sus afectaciones al género	16
<i>Jaysira Jacqueline Dorantes Carrión</i>	
Las razones de género en los feminicidios	17
<i>Ana Laura Gamboa Muñoz</i>	
Trata de seres humanos una violación de derechos humanos y un delito vinculado con la criminalidad organizada	18
<i>Tania García Sedano</i>	
Valores del profesorado universitario para favorecer una educación inclusiva 19	
<i>Paulina Iturbide Fernández</i>	
Creación y curación: los dos vectores para la construcción de paz desde el proceso educativo	20
<i>Juan Martín López-Calva</i>	
Apuntes para abordar la postmodernidad como fenómeno complejo; implicaciones para la seguridad y la defensa	28
<i>Juan Cayón Peña</i>	
Prevención de la violencia escolar y promoción de la convivencia	33
<i>Valentín Martínez-Otero Pérez</i>	

Formación socioemocional del profesorado para favorecer el bienestar y la convivencia	41
<i>Martha Leticia Gaeta González</i>	
La conexión cuerpo-mente reexaminada en un estudio de un caso que involucra estados delirantes	49
<i>Tina Lindhard</i>	
Construir la paz desde la resiliencia familiar en la discapacidad	62
<i>Emma Verónica Santana Valencia</i>	
El diálogo intergeneracional para la convivencia pacífica	72
<i>Laura Gaeta González</i>	
The Role of Adults in the Positive Development of Adolescents	80
<i>Marzanna Franicka</i>	
Inteligencia artificial, violencia real.	92
<i>Arturo Villanueva González y ChatGPT</i>	
Violencia en la red: Los riesgos de la pérdida de privacidad	101
<i>Giovanni Chávez Melo</i>	
El dispositivo de la vulnerabilidad educativa como forma de violencia simbólica en México	106
<i>Rodolfo Cruz Vadillo</i>	
Retos y desafíos para realizar investigación etnográfica sobre violencia escolar	114
<i>Antonio Gómez-Nashiki</i>	
El papel de la estructura y la dinámica familiar en la generación de conductas adictivas	127
<i>Miguel Bettin</i>	
Lista de participantes	139
Publicaciones del CICA	149

Homenaje a una vida de dedicación por un mundo en paz

Jesús Martín Ramírez

(5 de abril de 1943 - 17 de mayo de 2023)

Nació en Madrid. Cursó estudios médicos, humanistas y jurídicos, doctorado en medicina, cirugía y neurociencias, y en filosofía y letras y pedagogía.

Fue research fellow del programa internacional de seguridad de la universidad de Harvard y visiting fellow de la universidad de Estandford.

Su principal campo científico de la investigación fue la agresión estudiada desde un enfoque integrador y funcional, analizando sus mecanismos reguladores, sus motivaciones y demás procesos psicobiológicos subyacentes.

El Dr. Martín Ramírez se dedicó a elaborar soluciones en respuesta a los nuevos cambios desarrollados y moldeados en el mundo, en un esfuerzo interminable por lograr la paz a través de normas e instituciones.

Fue un científico verdaderamente interdisciplinario en formación académica e intereses. Perteneció a múltiples sociedades internacionales e interdisciplinarias, y ayudó a fundar a algunas de ellas, como la STR y el CICA.

Su permanente actividad académica y científica de alcance internacional incluyó largas estancias durante no pocos años en prácticamente todo el planeta, haciendo investigación y enseñando en universidades de Europa, América y Australia.

Fue director del gabinete de estudios de la universidad Autónoma de Madrid y de los departamentos de psicobiología de las universidades de Sevilla y Complutense de Madrid, y fue catedrático de la universidad Nebrija.



La aventura del CICA se inició a principios de la década de los 80 del siglo pasado de la mano de su fundador Jesús Martín Ramírez, quien abrazó la idea de estudiar la agresión desde un enfoque interdisciplinario e integral.

El Dr. Jesús Martín Ramírez realizó más de 500 publicaciones en 10 idiomas.

Más allá del científico, Jesús Martín Ramírez, el esposo, el miembro de familia, el hombre y el amigo siempre afable, cordial, abierto a todos, nos deja un imborrable recuerdo que llevaremos por siempre en nuestros corazones.

Jesús Martín Ramírez el incansable creador de nuevas quimeras en cualquier lugar del mundo, acompañado siempre de su leal compañera y esposa Tina, nunca tuvo razones para detenerse y continuar trabajando por sus obras hasta el último de sus días.

Nos ha dejado el más hermoso y amado de sus legados, El CICA, al que dedico con denuedo y abnegación la segunda mitad de su vida, ese mismo CICA con el que recorrió todos los continentes, es y deberá seguir siendo nuestro gran compromiso y nuestro más hermoso homenaje a este hombre que marco nuestras vidas para siempre.

Miguel Bettín

Introducción

Las diferentes expresiones de la agresión humana y de las violencias no han sido una, sino quizás la más importante de las problemáticas sociales a las que se ha enfrentado la humanidad a lo largo de su historia. Por décadas e incluso por siglos la ciencia tanto en sus disciplinas biológicas como sociales ha intentado dilucidar las raíces explicativas de la conducta violenta, buscando con ello evitarla o atenuarla. Y lo anterior no ha sido en vano, son en efecto muy importantes y significativos los avances científicos y terapéuticos que han logrado esclarecer las raíces de las violencias y han permitido desarrollar estrategias adecuadas para evitar mayores consecuencias como resultado de los actos agresivos.

Asistimos diariamente a la dramática contemplación de los más variados y macabros hechos de violencia humana, y hoy más que nunca, cuando el inadecuado manejo de las redes sociales, y con ello el poco ético uso de la información y de las imágenes, nos sumergen en nuevas formas de violencia sin consideración alguna por la edad, la raza, el credo o la orientación política.

Las ciberviolencias, las violencias contra los niños, entre ellas la violencia sexual o su vinculación forzada a grupos armados, la violencia contra las mujeres y los ancianos, la violencia escolar, las violencias de pandillas y de grupos armados organizados, y las guerras en cualquier lugar del mundo, siguen siendo lamentablemente parte constante de nuestra cotidianidad.

No obstante, los enormes costos sociales, psicológicos y económicos que generan todas y cada una de las formas de violencia y sobre todo aquellas en las que las víctimas son los niños y los jóvenes, la ausencia de políticas públicas en una muy buena parte de los países del mundo, es evidente. En efecto urgen verdaderos planes, programas y acciones que inmersos dentro de políticas, hagan que los gobiernos eviten la violencia contra los menores, las mujeres, y en general los grupos poblacionales más vulnerables, atenúen los impactos de las violencias entre agrupaciones o ejércitos, regulares o irregulares, y generen estrategias de intervención de atención científica y efectiva para las víctimas de las diferentes modalidades de la violencia.

Por todo lo anterior el CICA - International Conferences on Conflict and Agression ha venido promoviendo por varias décadas en todos los continentes encuentros como el presente, en los cuales investigadores, profesionales de diferentes disciplinas y líderes mundiales de múltiples nacionalidades debatan y construyan teorías y propuestas para enfrentar este flagelo de la humanidad.

Este Congreso CICA que se realiza en México, a través de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), pretende un intercambio científico y humanístico entre importantes científicos de Europa y América, que actualmente trabajan las distintas temáticas propuestas en este Foro. En el mismo se abordarán importantes aspectos como: violencia y género, violencia contra los niños, pandillas y grupos de violencia organizada, ciberviolencia, educación para la convivencia pacífica y la construcción de la paz.

Las valiosas y variadas aportaciones de los autores, planteadas desde distintas miradas, pero convergentes, son recogidas en este libro publicado por la editorial de la UPAEP, a fin de ampliar el conocimiento sobre estas temáticas y contribuir a la prevención y atención de las violencias desde los distintos actores y contextos.

Miguel Bettin
Martha Leticia Gaeta González

Puebla, 7 de junio de 2023

Comités

PRESIDENCIAS

Dr. Juan Cayón Peña

Presidente de la Fundación CICA Internacional

Dr. Juan Martín López Calva

Decano de Artes y Humanidades UPAEP

Dr. Miguel Bettin

Presidente CICA Iberoamérica

Dr. Arturo Villanueva González

Director de la Facultad de Educación UPAEP

Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez

Director del Grupo de investigación: Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención, Universidad Complutense de Madrid

Presidente del Centro Asturiano de Madrid

COMITÉ CIENTÍFICO Y ORGANIZADOR

Dr. Juan Cayón Peña

Presidente de la Fundación CICA Internacional

Dr. Juan Martín López Calva

Decano de Artes y Humanidades UPAEP

Dr. Miguel Bettin

Presidente CICA Iberoamérica

Dra. Tina Lindhard

Patrono CICA

Dr. Arturo Villanueva González

Director de la Facultad de Educación UPAEP

Dra. Martha Leticia Gaeta González

Profesora - investigadora en la Facultad de Educación UPAEP

Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez

Director del Grupo de investigación: Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención, Universidad Complutense de Madrid

Presidente del Centro Asturiano de Madrid

Dra. Emma Verónica Santana

Directora Académica de Posgrados en Investigación Educativa UPAEP

Dra. Marzanna Farnicka

Presidente CICA Europa Central

Programa

Con la presente LXVIII CICA International Conference o Jornadas Internacionales 2023 “Prevención y Atención de las Violencias. Violencia escolar, familiar, de género y violencia organizada”, se promueve el intercambio entre los reconocidos participantes que trabajan con temáticas en común para el fomento científico y humanístico a nivel nacional e internacional. Con el coloquio se enfatiza en las conductas violentas en diferentes esferas sociales y digitales, visibilizando las consecuencias, la necesidad de una implementación constante de estrategias y planes de acción que puedan dar seguridad a las personas y a grupos vulnerables ante cualquier modalidad de violencia. Se abordan temáticas como violencia y género, violencia contra los niños, pandillas y grupos de violencia organizada, ciberviolencia, educación para la convivencia pacífica y la construcción de la paz.

Las jornadas tienen sede en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) en Puebla, México.

7 de junio de 2023

SESIÓN DE APERTURA
9:00 - 10:00 h.

MAESTRO DE CEREMONIAS:

Dr. Manuel Ponce de León Palacios

Director del Centro de Innovación del Aprendizaje UPAEP

PARTICIPANTES:

Dr. Juan Cayón Peña

Presidente de la Fundación CICA Iberoamérica

Dr. Miguel Bettin

Presidente CICA Iberoamérica

Dr. Juan Martín López Calva

Decano de Artes y Humanidades UPAEP

HOMENAJE:

Dr. Jesús Martín Ramírez

Fundador y presidente emérito de CICA Internacional

Director de la Cátedra de Gestión de Riesgos y Conflictos, Universidad Nebrija

PRIMER COLOQUIO
10:00 - 11:30 h.

MODERADOR:

Dra. María Judith Águila Mendoza

Tutora Maestría en Pedagogía (videoconferencia) y Desarrollo Humano y Educativo UPAEP

PARTICIPANTES:

Dr. Juan Martín López Calva

Decano de Artes y Humanidades UPAEP (México)

CREACIÓN Y CURACIÓN: LOS DOS VECTORES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE EL PROCESO EDUCATIVO

Dra. Paulina Iturbide Fernández

Coordinadora Académica de Maestrías en Pedagogía, Desarrollo Humano y Educativo, Orientación y Desarrollo Familiar en UPAEP (México)

VALORES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA FAVORECER UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Dr. Juan Cayón Peña

Presidente Fundación CICA Internacional (España)

LA POSTMODERNIDAD COMO FENÓMENO COMPLEJO: IMPLICACIONES FUTURAS PARA LA SEGURIDAD HUMANA

SEGUNDO COLOQUIO
10:00 - 11:30 h.

MODERADOR:

Dra. María del Socorro Rodríguez Gardado

Profesora-Investigadora en los Programas de Profesionalización Docente UPAEP

PARTICIPANTES:

Dr. Valentín Martínez-Otero

Profesor-Investigador de la Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid (España)

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR Y FOMENTO DE LA CONVIVENCIA

Dra. Martha Leticia Gaeta González

Profesora-Investigadora de la Facultad de Educación UPAEP (México)

FORMACIÓN SOCIOECMOCIONAL DEL PROFESORADO PARA FAVORECER EL BIENESTAR Y LA CONVIVENCIA

Dra. Tina Lindhard

Patrono CICA (Sudafrica)

LA CONEXIÓN CUERPO-MENTE REEXAMINADA EN BASE A UN ESTUDIO DE CASO QUE INVOLUCRA ESTADOS DELIRANTES

TERCER COLOQUIO

15:30 - 17:00 h.

MODERADOR:

Mtro. Ivan Fernando Morales Ávila

Estudiante del Doctorado en Educación UPAEP

PARTICIPANTES:

Dra. Emma Verónica Santana Valencia

Directora académica de Posgrados en Investigación Educativa UPAEP (México)

CONSTRUIR LA PAZ DESDE LA RESILIENCIA FAMILIAR EN LA DISCAPACIDAD

Dra. Laura Gaeta González

Profesora de los Posgrados en Educación UPAEP, así como del Área de Reflexión Universitaria y la Licenciatura en Psicología de la IBERO Puebla (México)

EL DIÁLOGO INTERGENERACIONAL PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA

Dra. Marzanna Farnicka

Presidente CICA Europa Central (Polonia)

THE ROLE OF ADULTS IN THE POSITIVE DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS

CUARTO COLOQUIO

17:30 - 18:40 h.

MODERADOR:

Mtra. Ana Karen Rodríguez Delgado

Estudiante del Doctorado en Educación UPAEP

PARTICIPANTES:

Dr. Arturo Villanueva González

Director de la Facultad de Educación UPAEP (México)

INTELIGENCIA ARTIFICIAL, VIOLENCIA REAL

Dr. Giovanni Chávez Melo

Coordinador Académico de Maestrías en Tecnología Educativa, Liderazgo y Gestión Educativa UPAEP (México)

VIOLENCIA EN LA RED: LOS RIESGOS DE LA PÉRDIDA DE LA PRIVACIDAD

8 de junio de 2023

QUINTO COLOQUIO

9:00 - 10:30 h.

MODERADOR:

Mtra. Iliana Bárcenas Patiño

Estudiante del Doctorado en Educación UPAEP

PARTICIPANTES:

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo*Profesor-Investigador de la Facultad de Educación UPAEP (México)*

EL DISPOSITIVO DE LA VULNERABILIDAD EDUCATIVA COMO FORMA DE VIOLENCIA SIMBÓLICA

Dr. Antonio Gómez Nashiki*Profesor-Investigador de la Facultad de Pedagogía en la Universidad de Colima (México)*

DIFICULTADES Y RETOS PARA REALIZAR INVESTIGACIÓN SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR

Dr. Miguel Bettin*Presidente del IEPSIV y Presidente del Comité Colombiano del CICA (Colombia)*

EL PAPEL DE LA ESTRUCTURA Y LA DINÁMICA FAMILIAR EN LA GENERACIÓN DE CONDUCTAS ADICTIVAS

SEXTO COLOQUIO

11:00 - 12:30 h.

MODERADOR:

Mtro. Juan Carlos Loranca Bravo*Estudiante del Doctorado en Educación UPAEP*

PARTICIPANTES:

Mtra. Ana Laura Gamboa Muñoz*Responsable del Observatorio de Violencia Social y de Género (OVSG) del Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría, SJ (IDHIE) de la Ibero Puebla (México)*

LAS RAZONES DE GÉNERO EN LOS FEMINICIDIOS

Dra. Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión*Profesora investigadora de la Facultad de Pedagogía Sistema de Enseñanza Abierta (México)*

FORMAS PREDOMINANTES DE CYBERBULLYING Y SUS AFECCIONES AL GÉNERO

Dra. Tania García Sedano*Custodia y Secretaria CICA (España)*

TRATA DE SERES HUMANOS UNA VIOLACIÓN DE DERECHOS HUMANOS Y UN DELITO VINCULADO CON LA CRIMINALIDAD ORGANIZADA

CLAUSURA

12:30 - 13:30 h.

MAESTRO DE CEREMONIAS:

Dr. Manuel Ponce de León Palacios*Director del Centro de Innovación del Aprendizaje UPAEP*

PARTICIPANTES:

Dr. Juan Cayón*Presidente de la Fundación CICA Internacional***Dr. Miguel Bettin***Presidente CICA Iberoamérica***Dr. Arturo Villanueva González***Director de la Facultad de Educación en UPAEP*

PRESENTACIONES

Formas predominantes del cyberbullying y sus afectaciones al género

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

Profesora investigadora de la Facultad de Pedagogía Sistema de Enseñanza Abierto, Universidad Veracruzana (México).

RESUMEN

Se presentan resultados de investigación sobre el “cyberbullying, en la Universidad Veracruzana (UV). El cyberbullying, es una forma de violencia que se presenta ante el uso inadecuado de las redes sociales. Se considera también un acto de violencia que inicia al momento de dar un clic y hacer público lo privado. Las nuevas prácticas de violencia se ejercen a través de las redes sociales o plataformas de comunicación mejor conocidas como: Facebook, Twitter, Instagram, etc. Facebook, YouTube, Instagram, Twitter; TikTok, WhatsApp, donde se comparte, reenvía y convierte en viral el contenido dañino (Morales, Serrano, Miranda y Santos, 2014, p. 9). El género femenino es el más afectado de las siguientes formas: “el cortejo online, dating violence, invitación al sexo y propuestas indecorosas, mensajes online acosadores, llamadas, mensajes y/o correos electrónicos de contenido sexual, hostigamiento, ciberacoso, stalking (acecho), llamadas insultantes, hotsenging, sextorsión, grooming, video victimización clandestina, hackeo, bombing, sexting, trollismo y ghosting” (Velázquez y Reyes, 2020, p. 65). Por su trascendencia, es que vale la pena investigar en nuestras universidades.

Las razones de género en los feminicidios

Ana Laura Gamboa Muñoz

Responsable del Observatorio de Violencia Social y de Género (OVSG) del Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría, SJ (IDHIE) de la IBERO Puebla (México).

RESUMEN

Los feminicidios son la máxima expresión de la violencia contra las mujeres y constituyen una violación a los derechos humanos. Derivado de la Sentencia de Mariana Lima Buendía, el Estado está obligado a investigar toda muerte violenta de las mujeres desde una perspectiva de género, es decir, debe de indagar en las desigualdades y jerarquías de poder asociadas al sistema sexo género que se han construido culturalmente que posiblemente estuvieron inmersas en el asesinato de las mujeres.

En este diálogo titulado *las razones de género en los feminicidios*, se abordarán las causas y consecuencias de los feminicidios desde una doble dimensión, desde sus particularidades, hasta su carácter estructural como una expresión de violencia social y de género.

Trata de seres humanos una violación de derechos humanos y un delito vinculado con la criminalidad organizada

Tania García Sedano

Magistrada Suplente en la Audiencia Provincial de Madrid, Profesora Asociada de la Universidad Carlos III de Madrid y Patrona de la Fundación CICA (España).

RESUMEN

Abordar la trata de seres humanos como un tema de seguridad supone centrarse en la vinculación de este fenómeno con la existencia de grupos criminales organizados transnacionales. Desde ese prisma, la trata de personas constituye un tipo de tráfico vinculado con otras formas de *tráficos* que son señalados como una de las más importantes amenazas emergentes¹. Pero la trata de seres humanos no sólo es un crimen de extrema gravedad sino que, fundamentalmente, comporta una flagrante violación de derechos humanos y de la dignidad de sus víctimas ya que reduce a los seres humanos a la consideración de meras mercancías.

¹ LÓPEZ-SALA, A. "La trata de personas: ¿su abordaje como un nuevo problema de seguridad internacional?" en *Actas de las III Jornadas de estudios de seguridad*. Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado, UNED, 2011. p. 147.

Valores del profesorado universitario para favorecer una educación inclusiva

Paulina Iturbide Fernández

Coordinadora Académica de Aestrías en Pedagogía, Desarrollo Humano y Educativo, Orientación y Desarrollo Familiar UPAEP (México).

RESUMEN

En esta ponencia se reportan los resultados de una investigación cualitativa que se realizó en una universidad privada de Puebla, México, en la que se utilizó como método el estudio de caso intrínseco. Se realizaron entrevistas en profundidad a 12 profesores que impartieron clase a estudiantes con discapacidad. Se identificaron como valores inclusivos vinculados a los principios de la ética profesional, los siguientes: solidaridad, reciprocidad, comprensividad, respeto, tolerancia, integridad, democracia, igualdad, equidad y justicia. Los aportes de esta investigación, a partir de la caracterización propuesta, buscan abonar al campo de conocimiento de la educación inclusiva desde una mirada ética que ayude al docente a considerar la dimensión valoral como sustento para promover una educación para la diversidad.

Creación y curación: los dos vectores para la construcción de paz desde el proceso educativo

Juan Martín López-Calva

Decano de Artes y Humanidades UPAEP (México).

RESUMEN

Para Bernard Lonergan, el vector creativo va desde la experiencia que proporciona los datos de la realidad en que vivimos, pasando por la inteligencia que los relaciona de manera más o menos coherente y ayuda a comprenderlos, por la reflexión crítica que genera conocimiento de la realidad y de la deliberación ética, que aprehende el valor de las distintas realidades y situaciones que nos presenta la existencia para tomar las decisiones que van configurando nuestro proyecto vital. Sin embargo, existen sesgos o desviaciones de la consciencia que pueden con frecuencia distorsionar el proceso de creación de los actos de intelección. Por lo que se requiere del vector sanador o de curación, que se da desde el amor humano hacia “los de la propia tribu, de la propia ciudad, del propio país, de la humanidad”. Cuando el vector creativo se desvía y el odio o la polarización “no ve más que el mal, el amor descubre valores; y pide una adhesión inmediata, vivida con alegría, cualquiera que sea el sacrificio implicado”. De ahí que estos dos vectores son indispensables en procesos educativos orientados hacia la paz.

INTRODUCCIÓN

La violencia es una manifestación de los tiempos de crisis multidimensional que vive el mundo en este cambio de época. Se trata de un fenómeno complejo al que Galtung (2003; 2016) caracterizó con su muy conocido esquema triangular en el que señala tres niveles, tipos de actos o procesos violentos: directo, estructural y cultural. En el primer nivel, se trata de la agresión que atenta y viola la dignidad humana de una persona o grupo de personas por parte de la conducta voluntaria y deliberada o implícita de otra persona o grupo. En el segundo nivel nos encontramos con un problema más difícil de enfrentar y resolver porque ya no depende de individuos o grupos sino de un sistema social, económico e institucional que regenera continuamente la violencia para salvaguardar los intereses egoístas de carácter económico o político de los grupos hegemónicos sobre la mayoría de la población. El tercer nivel es aún más complicado puesto que se trata de todo un conjunto de significados y valores comparti-

dos por una sociedad que van normalizando y aún exaltando los comportamientos violentos como formas válidas de convivencia intersubjetiva, social y global.

Por ello, la violencia tiene que enfrentarse con soluciones también complejas, porque para construir la paz no solamente se tienen que extinguir los actos de violencia entre personas, grupos o incluso naciones, sino cambiar las estructuras del sistema mundo (Wallerstein, 2005), además de transformar también la cultura que justifica y promueve las soluciones violentas como las más efectivas e incluso deseables.

Este trabajo se basa en el ensayo del filósofo Bernard Lonergan Sanar y crear en la historia (Crowe, 1985a) publicado en la tercera colección de ensayos dentro de sus obras completas, en la traducción de Sierra Gutiérrez con la colaboración de Barrera y en el libro Old Things and new. A Strategy for Education del mismo Crowe (1985b), donde retoma y renombra los dos vectores señalados por Lonergan, renombrándolos para adaptarlos a una nueva concepción del sistema educativo.

En este ensayo, Lonergan propone dos vectores indispensables para construir una historia de la humanidad en la que se vaya promoviendo un desarrollo auténticamente humano. Se trata del vector creativo y del vector curativo o de sanación. El primer vector dice Lonergan, es ascendente, pues va de la experiencia sensible hasta la toma de decisiones pasando por una sucesiva y progresiva cadena de actos de comprensión (insight) que ocurren en la inteligencia (insights directos), en la reflexión crítica (insights reflejos) y en la deliberación, decisión y acción responsablemente libres (insights prácticos). El segundo vector es descendente, pues parte del amor sin fronteras a la humanidad, a las nuevas generaciones, a nuestros hijos o educandos, que genera valores que se van concretando en reflexiones críticas y en intelecciones correctivas que pueden reorientar las acciones creativas cuando se desvían del objetivo de la humanización.

La tesis principal de este texto propone que estos dos vectores, incluidos de manera global y transversal en el proceso educativo, son elementos indispensables para la construcción de una nueva educación para la paz que responda a los desafíos del mundo en crisis, de una educación que ascienda, -como decía Ortega y Gasset- a la altura de nuestra época (Lonergan, 2017, prefacio original). A estos dos vectores, Crowe les llama Descubrimiento -al creativo- y Herencia -al curativo-.

1. La historia de la humanidad y sus vectores.

En el ensayo ya mencionado, que sirve como eje a esta reflexión, el filósofo canadiense Bernard Lonergan plantea que va a hacer un análisis de la historia de la humanidad en general, sin centrarse en una cultura o en una época determinada. Para el autor, los dos vectores cen-

trales en el desarrollo histórico de la especie humana son el de la curación y el de la creación, como lo plantea en la siguiente cita (Lonergan, en Crowe, 1985):

...Tenemos que ver más bien con la curación y la creación en los asuntos humanos, porque estos constituyen la sustancia misma de la historia y, considerados en un contexto bastante amplio, en que su importancia se manifiesta por la relativa duración de sus efectos, tienen derecho a la atención del historiador... (p. 1).

Estos vectores, constituyen la sustancia de la historia humana y tienen una relación dialógica que podríamos considerar constituye un bucle, en el sentido que lo plantea Morin (2011), de una visión no lineal de causa-efecto y una articulación recursiva y retroactiva en la que ambos se influyen mutuamente de manera concurrente, complementaria y en ocasiones antagónica.

1.1. El vector creativo.

Para Bernard Lonergan, el vector creativo es el que va desde la experiencia que nos proporciona los datos de la realidad en que vivimos, pasando por la inteligencia que los relaciona de manera más o menos coherente y nos ayuda a comprenderlos, por la reflexión crítica que genera conocimiento de la realidad y de la deliberación ética, que aprehende el valor de las distintas realidades y situaciones que nos presenta la existencia para tomar las decisiones que van configurando nuestro proyecto vital.

Como plantea el filósofo canadiense, como no existe aún un sistema global que garantice la supervivencia de la humanidad, tenemos que crear. Aplicado al tema de la paz y de la educación para construirla, como no hay aún un sistema mundo en el que se garanticen las condiciones para la convivencia pacífica, es necesario aplicar la creatividad para construirlo. El proceso de creación puede entenderse a partir de la siguiente cita (Lonergan, en Crowe, 1985):

La creación de la que hablamos no es una creación a partir de la nada. Una creación tal es prerrogativa de Dios. La creación humana es de un orden diferente. De hecho, a pesar de las apariencias, la creación humana no produce algo a partir de la nada. El psicólogo y filósofo americano William James ha descrito en tres etapas la carrera de una teoría: Primero "...es atacada como absurda; después, es admitida como verdadera, pero como una verdad evidente e insignificante; finalmente, toma tanta importancia, que sus adversarios pretenden haber sido ellos mismos los que hicieron su descubrimiento" (p. 3).

A diferencia de una visión retrospectiva, en la que ya se conocen los resultados, el proceso creativo se caracteriza por ser heurístico, dado que está apenas buscando las respuestas a los desafíos planteados. Se trata de un proceso de actos de entender encadenados y progresivos, no de un acto de entender sino de un gran número de ellos, que se combinan, se completan

y se corrigen entre sí para, como dice el autor, influir en las políticas y en los planes de acción (p. 4). Los resultados de estos procesos van mostrando las insuficiencias de lo anterior y originando nuevas intelecciones que las corrigen y nuevas políticas y planes de acción reestructurados para ir construyendo un sistema completo y armónico que pueda funcionar adecuadamente. Un sistema que se necesitaba al comenzar pero que “en aquel momento no se conocía” (p. 4).

El proceso creativo culmina en un sistema pero, sistema que es el único sistema dinámico. No llega a ser nunca un sistema estático que, una vez existe, se fija para siempre. Eso es lo que sucede cuando se agota el flujo de nuevas intelecciones; cuando los desafíos se siguen presentando y las respuestas no aparecen; entonces, la minoría creativa se convierte en una minoría puramente dominante y el ardor de las masas que se regocijaban en tiempos de éxito, deviene ahora en irritación de un proletariado interno, frustrado y disgustado (p. 5).

La humanidad y la educación se encuentran hoy en un momento en el que parece que el sistema que fue creado a partir de procesos históricos de actos de intelección acumulativos y progresivos, se ha fijado e instalado para siempre. Meirieu (2020) plantea que estamos viviendo ya en la escuela del después -de la pandemia de COVID-19- pero con la pedagogía de antes. Aunque se está planteando hoy con mayor insistencia y tratando de introducir en los planes de estudio y en las aulas la dimensión de la educación socioemocional y ética, con el componente central de educación para la paz, en el fondo el sistema producido por el vector creativo sigue siendo el mismo de antes, como si la pandemia no nos hubiera enseñado nada, con lo cual se está produciendo una desilusión de la sociedad frente a lo que puede aportar la escuela, que está más bien siendo invadida y colonizada por la violencia que se vive en nuestras ciudades y en nuestro mundo.

Es entonces donde hace falta la presencia del vector curativo, del vector que corrija las desviaciones del proceso creativo.

1.2. El vector curativo.

Como se ha señalado en el apartado anterior, el círculo virtuoso del vector creativo no siempre funciona adecuadamente. Existen sesgos o desviaciones de la consciencia que pueden con frecuencia distorsionar el proceso de creación de los actos de intelección. Sesgos de carácter psicológico -dramático-, de tipo egoísta, de grupo o clase social y también sesgos generales de la humanidad toda en determinadas épocas de la historia (Lonergan, 2017). Es por eso que se requiere del vector sanador o de curación. Este vector es el que se da desde el amor humano hacia “los de la propia tribu, de la propia ciudad, del propio país, de la humanidad” (Lonergan en Crowe, 1985, p. 7), de manera que cuando el vector creativo se desvía y el odio o la polarización “no ve más que el mal, el amor descubre valores; y pide una adhesión

inmediata, vivida con alegría, cualquiera que sea el sacrificio implicado” (ibid). Es por ello que estos dos vectores son indispensables en un proceso de construcción de procesos educativos orientados hacia la paz.

...El desarrollo humano también se da desde arriba hacia abajo... Allá donde el odio refuerza las desviaciones, el amor las disuelve, como quiera que estén ligadas con nuestras motivaciones inconscientes, con nuestro egoísmo individual o colectivo, o con las desviaciones de nuestro sentido común miope y pretencioso (p. 7).

El vector curativo, como su nombre lo indica, va sanando las desviaciones producidas por el odio y la violencia entre personas y grupos sociales e instaurando otra forma de estar en el mundo a partir del amor al otro, a la comunidad de pertenencia, a la sociedad en la que se vive y a la especie humana de la que se forma parte (Morin, 2003).

Es muy relevante señalar la advertencia que hace el mismo Lonergan acerca de que el vector curativo no debe confundirse con el dominio y la manipulación, “...a la que reduce por sus propios principios el materialista reformador” (p. 8).

2.-Creación y curación, herencia y descubrimiento para la construcción de una educación para la paz.

Como afirmamos en la introducción, la violencia es por un lado, el producto o la manifestación de la crisis multidimensional que vive la humanidad al inicio de esta tercera década del siglo XXI, pero que viene desde muy atrás en la historia, y es también un fenómeno complejo que no depende solamente de la voluntad individual para combatirse, sino que, como señala Galtung (2016) y plantea también Lonergan en su Estructura invariante del bien humano (2008), tiene que pasar necesariamente por un cambio estructural o sistémico (del mal estructural al bien de orden, diría Lonergan en Filosofía de la Educación) y de una transformación cultural que deje de normalizar las acciones y estructuras de violencia y de exaltar la fuerza y la imposición sobre el otro -persona, comunidad, sociedad o país- como indicadores de éxito individual y colectivo -el paso de la distorsión de la cultura al valor terminal, según la misma obra de Lonergan-.

La violencia, si se analiza desde los dos vectores propuestos como elementos centrales de este trabajo, puede entenderse como una desviación del vector creativo al dejar de fluir o bloquear la emergencia de nuevos actos de intelección entrelazados, por el establecimiento y la hegemonía de un sistema fijo que beneficia a las minorías ricas y poderosas y tiene en situación de precariedad a las grandes mayorías en el planeta.

También puede entenderse como la ausencia o el sesgo del vector curativo. Ausencia de amor al otro, a la comunidad, a la tribu, a la humanidad toda y en el caso de la educación, ausencia de auténtico amor a los educandos en aras de una visión de la formación como un simple empleo o del sistema educativo como un mero engranaje para reproducir piezas para el mercado laboral, desde la visión de Educación para la renta de Nussbaum (2010). Desde la óptica política, puede verse también como una perspectiva de dominio y manipulación que malentende el vector curativo y lo vuelve instrumento de dominio y manipulación desde los populismos de ultraderecha o ultraizquierda que están tomando el poder ante la crisis de las democracias en el mundo.

Es por ello que se propone como tesis central de este trabajo, que el impulso y la vivencia, la apuesta y la instrumentación estratégica del vector creativo, llamado herencia por Crowe (1985) descubrimiento y del vector curativo, vistos en su integralidad y como parte sustancial de la historia humana, pueden ser instrumentos fundamentales para la construcción progresiva de una educación para la paz desde una mirada compleja.

Porque la educación para la paz es hoy un reto creativo en un mundo en el que predomina la violencia como forma de resolver los conflictos y de construir cada quien su proyecto de supuesta felicidad individual -o individualista- en una educación que pone como centro al mercado y al consumo volviéndose la finalidad última de la vida.

Los educadores y los sistemas educativos debemos trabajar colaborativamente para promover esa cadena de actos de intelección entrelazados que vayan buscando las respuestas más eficaces y pertinentes para una educación para la paz en un mundo violento y con estudiantes que vienen muchas veces de hogares violentos.

¿Cómo construir alternativas novedosas de convivencia escolar que hagan de la escuela y la universidad modelos de convivencia pacífica y espacios de aprendizaje de diálogo, resolución inteligente, razonable y responsable de los conflictos y compromiso con una forma de ejercicio de la ciudadanía que lleve estos elementos al plano macrosocial? (Fierro, 2019).

A esta tarea deberían dedicar sus esfuerzos los docentes, los directores de centros educativos, los funcionarios, diseñadores curriculares, los investigadores educativos y los constructores de teoría educativa para llegar a lograr gradualmente esa educación que esté a la altura de nuestra época de transición histórica.

Por otra parte, la instrumentación del vector curativo o de la herencia como un elemento central que parta de la reinstauración -aunque suene hoy pasado de moda o políticamente incorrecto- del amor a los educandos y a la humanidad como eje fundamental de la motivación educadora, resulta fundamental en entornos en los que la carencia de amor humano parece

llevar a la conclusión de que la única salida para sobrevivir -ya que es imposible vivir humanamente- es la violencia.

“La educación es un acto de amor y si no lo es, es pura pedantería” decía el gran historiador mexicano, profesor de muchas generaciones, Edmundo O’Gorman (Pérez Valera, 2019). Tener como punto de partida y como eje central del quehacer educativo el amor por cada uno de los educandos y el amor por la propia cultura, por la humanidad toda y por la riqueza que hemos heredado de todos nuestros ancestros, resulta fundamental para construir una educación para la paz.

Los educadores somos transmisores de la herencia cultural, pero como dice el músico Gustav Mahler: no como un cofre de cenizas al que hay que rendir culto sino como un fuego que hay que mantener encendido, es un compromiso fundamental de los educadores que busquen construir una educación para la paz.

REFERENCIAS

Crowe, F. Editor. (1985). *A Third Collection. Papers by B. Lonergan.*, N. York: Paulist Press & London: G. Chapman, 1985, pp. 100- 109. Traducción autorizada por The Lonergan Trustees, realizada por Francisco Sierra Gutiérrez en 2004. El autor agradece la decisiva colaboración de Jaime Barrera Parra.

Crowe, F. (1985b). *Old Things and New: A Strategy for Education.* Virginia. Scholars press.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 18, No. 1. DOI: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>

Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural.* Guernika-Lumo. Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2016). *Violencia cultural, estructural y directa.* pp. 147-168. El artículo revisa los conceptos formulados hace años por el mismo en el artículo del mismo título publicado en el *Journal of Peace Research* 1990 Aug 1990 Vol 27 nº3 291-305, Con una traducción autorizada en la que se han suprimido las referencias. Universidad de La Rioja. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf>

Lonergan, B. (2008). *Filosofía de la educación.* México. Universidad Iberoamericana. 2ª. ed.

Lonergan, B. (2017). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana.* Madrid. Sígueme-Universidad Iberoamericana. 2ª. ed.

Meirieu, Ph, (2020). *La escuela después»... ¿con la pedagogía de antes?* MCEP de Madrid. Traducido de: <http://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafedepedagogique-ecole-dapres.pdf>

Morin, E. (2003). *Método V. La humanidad de la humanidad*. Madrid. Cátedra.

Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. México. GEDISA.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Porque la democracia necesita de las humanidades*. Madrid. Katz.

Pérez Valera, V.M. (2019). Día del maestro: el 'ágape' en la enseñanza y el aprendizaje. México. El financiero. 10 de mayo de 2019. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/victor-manuel-perez-valera1/dia-del-maestro-el-agape-en-la-ensenanza-y-el-aprendizaje/>

Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. México, Siglo

XXI Editores. 2ª. ed.

William James, *Pragmatism*. London: Longmans, 1912, p. 198. Citado por Louis Mink, *Mind, History and Dialectic: The Philosophy of R.G. Collingwood*. Bloomington/London: Indiana University Press, 1969, p. 255. (Trd. Cast. S. Eliozone. *Pragmatismo. Cuatro ensayos sobre el significado de la Verdad*. México: Roble, 1963).

Apuntes para abordar la postmodernidad como fenómeno complejo; implicaciones para la seguridad y la defensa

Juan Cayón Peña

Rector Magfco. Universidad Diseño, Innovación y Tecnología (España).

RESUMEN

En La postmodernidad es un tiempo de compleja comprensión en sus últimos fundamentos. La ponencia del Dr. Juan Cayón Peña intentará desentrañar desde una perspectiva cabalmente filosófica las raíces profundas del tiempo postmoderno, partiendo de la modernidad filosófico-política como antecedente, para después abordar propiamente las características de la postmodernidad y terminando con una serie de conclusiones prospectivas atinentes a la seguridad y defensa, buscando anticipar los problemas que en esa materia probablemente habremos de afrontar en los próximos años. En resumen, una aportación transversal y multidisciplinar que espera enriquecer la visión panorámica de los retos y desafíos en materia de seguridad humana que tendremos que resolver.

INTRODUCCIÓN

Puede sorprender un título como el propuesto. Sin embargo, CICA se caracteriza por el enfoque multidisciplinar de los temas vinculados a la agresión, la seguridad y defensa. Por tanto, aunque haremos alguna referencia naturalmente a la temática más concreta, esta primera intervención busca posicionar la conflictividad actual en nuestro tiempo, la postmodernidad.

Y es que la antropología (transhumanismo, cultura de muerte), la sociología (multiculturalidad, control social), la política (populismos, romanticismo), la economía (globalismo y conflictos) y hasta la propia filosofía (idealismo romántico y postverdad) de nuestros días, tienen unas características particulares que llevan a un contexto enormemente complejo. Centraremos por tanto nuestras reflexiones en estos campos, refiriéndolos al clima conflictual del presente e intentando desentrañar algunas de las claves que permitan mejor comprender las causas

últimas del panorama en materia de seguridad y defensa que el resto de las ponencias abordarán de manera detallada

Una última observación. Mi perspectiva, que obedece a mi propia formación y adscripción doctrinal, pretende ser objetiva y de hecho aspira a ser discutida en un foro intelectual como el presente, enriqueciéndose por el debate y haciendo buena la clásica concepción universitaria de ser una comunidad de hombres libres que buscan la verdad.

1. La modernidad como antecedente

La época inmediatamente anterior al momento presente, que llamaremos modernidad, sin entrar en la polémica historicista sobre el término, a efectos explicativos podemos datarla entre finales del S. XVIII y finales del S.XX. Resulta una época convulsa que comienza con la revolución francesa, cuyos antecedentes sin duda engarzan con el nominalismo de Guillermo de Ockam y la Reforma Protestante. La Revolución supone un cambio de paradigma:

- Abandono del realismo gnoseológico, suplantado por el idealismo.
- Abandono del teocentrismo, suplantado por un humanismo racionalista, enciclopédico, cientifista.
- Abandono de la concepción política tradicional para sustituirla por la democracia como forma de Estado.
- Abandono progresivo de los estándares jurídico-políticos clásicos pactistas de origen feudal, para suplantarlos por el constitucionalismo fundante.
- Abandono de la forma monárquica tradicional, para entonces ya corrompida por el absolutismo, para suplantarla por un republicanismo o en su defecto por un monarquismo constitucional.
- Nacimiento de los nacionalismos europeos y americanos, más tarde exportados en la fase descolonizadora, sin tener muchas veces en cuenta las comunidades y naciones culturales y raciales preexistentes.
- Conflictos mundiales en suelo europeo, nacimiento de la era nuclear y bipolaridad característica de la segunda mitad del siglo XX en guerra más o menos fría entre el bloque capitalista y el bloque comunista.

- Consolidación de la barrera norte/sur desde una perspectiva económica y muchas veces cultural.

2.- La postmodernidad como fenómeno complejo

A efectos explicativos, fecharemos la postmodernidad desde finales del S.XX con la caída del muro de Berlín y el desmoronamiento de la antigua Unión Soviética extendiéndose hasta nuestros días. Como anunciaba la convocatoria, la postmodernidad es un tiempo complejo, en el que los paradigmas de la civilización occidental se están viendo sacudidos por distintas ideologías y prácticas agresivas con aparentes y profundas intenciones poco estudiadas. Para lograr la aceleración de los cambios en este nuevo contexto y aprovechando la realidad de un mundo interconectado, la ingeniería social y la propaganda resultan factores de manipulación que excitan a personas y movimientos sociales a favor o en contra de distintas realidades o entelequias.

Si algo caracteriza precisamente la postmodernidad son los signos contradictorios de toda clase, pero en el comportamiento de las sociedades postmodernas es fácilmente detectable una ingeniería social sistemática y previamente calculada, con la que se dirigen los acontecimientos y el foco de atención de los distintos grupos sociales.

Mi perspectiva es neta y así lo traslado en mi misión docente. En la primera sesión de clase, invariablemente, refiero a mis estudiantes como el universo puede explicarse entendiéndolo como un cosmos organizado o como un caos sin patrones o sentido. La práctica totalidad de ellos, por sí mismos, optan por la primera de las orientaciones, conscientes como son de que el universo se rige por reglas inmutables como la física, la matemática o la química, con independencia del grado del conocimiento humano sobre dichas reglas. Efectivamente, el universo se rige por reglas o leyes que no han sido creadas por el ser humano, sino que éste se limita, a medida que evoluciona la historia, a comprenderlas y formularlas para su mejor comprensión. Así ocurre por poner un ejemplo con la ley de la gravedad desde que Newton la formulara. El inglés no crea la ley de la gravedad, se limita a percibirla en el universo y la fórmula para mejor entender el universo en el que se inserta. Las características las normas que regulan ese cosmos, ese orden universal, son comunes a todas ellas: en primer lugar son universales, es decir, bajo las mismas circunstancias rigen invariablemente y en todo momento; además, y precisamente por ello, los comportamientos de los elementos sujetos a ellas son predecibles; finalmente, el hombre puede conocerlas por su razón pero sólo puede someterse a ellas o, al menos, tenerlas en consideración, pues se encuentra limitado en su actuar por ese orden que, de alguna manera y aunque no le guste, le ha sido impuesto.

Y desde ese entendimiento, comienzo a plantear a mis pobres estudiantes si el orden jurídico y social será también así, es decir, si existirán reglas iguales y comunes para todo el género humano, reglas que como las de la genética o la astrofísica, no ha inventado el hombre,

sino que éste se ha limitado a descubrirlas a lo largo de la historia, estando sometido a ellas. Aplicado al mundo jurídico, la cuestión es muy interesante a mi juicio, pues cabe hacernos la pregunta de si las únicas normas jurídicas que rigen las sociedades son las que emanan del poder legislativo y solo estas, (esté en manos de quien esté, lo mismo da, un monarca o un parlamento), o por el contrario, los hombres también se encuentran sometidos a otras normas igualmente jurídicas pero que le han sido impuestas universalmente y que no han sido creadas por él. La cuestión es obviamente distinta del caso de las leyes naturales, pues ante las normativas jurídicas el hombre siempre tiene la libertad de no seguirlas o cumplirlas. Ante un semáforo en rojo, el conductor siempre es libre de no detenerse y por el contrario acelerar. Y ahí nacen distintas alternativas doctrinales, distintas opiniones, netamente enfrentadas. Por resumir y no aburrirles más de lo estrictamente necesario, iusnaturalismo, positivismo y iusmoralismo como evolución de este último.

¿Cómo encajamos la postmodernidad en esa visión?

- Ruptura evidente. Y seréis como dioses. Legisladores y políticos amablemente absoluta.
- Igual que en lo jurídico, en lo social, también hay un orden natural establecido de manera previa al propio hombre y que resulta cognoscible por él. Orden social que se reduce a asegurar la libertad, la dignidad y los demás derechos propios de toda persona humana. Hoy esta concepción ha desaparecido.
- Idealismo y romanticismo filosófico. El hombre nuevo, motor de las utopías. El progreso perpetuo.
- Sentimentalismo. Manipulación del lenguaje.
- Relativismo, patrón de todas las cosas. Postverdad y difuminación de las fronteras de la realidad.
- Desenraizamiento, masificación consumista y manipulación social. Banalización social.
- Sobreinformación y abuso de la tecnificación. Ciencia de datos. Internet de las cosas.
- Ideologización y polarización populista. Trascendencia de la política hacia la moral.

3.- Conclusión aplicada a la seguridad y defensa

De dicho contexto sólo levemente apuntado, se colige un panorama extremadamente complejo en nuestro ámbito específico y lo visto en estos años lo confirma, aunque si algo podemos

afirmar con poco margen de incertidumbre prospectiva es que la complejidad aumentará como aumentarán los riesgos.

Sólo a título enunciativo, que no limitativo, los que visualizamos son los siguientes:

- Una tensión migratoria irregular creciente producto de la desigualdad económica norte/sur y que afectará tanto a Europa como a América del Norte.
- Violencia cultural creciente, consecuencia de la escasa tolerancia a la frustración, el ansia de inmediatez y satisfacción automática de los deseos, frustración frente al nuevo modelo social y seguimiento de modas internacionales vinculadas a las bandas juveniles, las drogas y otros mitos delictivos.
- Una preocupante tendencia a la desaparición de la clase media en las economías occidentales, que, combinada con los problemas derivados de la multiculturalidad y el populismo, podrían hacer crecer los conflictos internos. En ocasiones, ese tensionamiento llevará previsiblemente a crecientes desórdenes internos y a una subversión de los órdenes constitucionales estables por la polarización de unos y otros.
- Un expansionismo nacionalista en el que las actitudes de China o Rusia, pero también algunas de las políticas exteriores occidentales, llevará previsiblemente a un tensionamiento internacional creciente.
- Vinculado con lo anterior, un incremento del riesgo nuclear si cabe más real y peligroso que el conocido en el pasado durante la guerra fría.
- Un incremento de riesgos y amenazas en los nuevos dominios, ciberespacio y cognitivo. Ambos igualmente preocupantes dada la tecno-dependencia y la escasa capacidad crítica y la polarización de nuestras sociedades.
- Por causa de factores psicológicos y también culturales, parece también previsible un aumento del fenómeno terrorista bien bajo la forma de actor individual, bien bajo la forma de grupo organizado, con un probable aumento de acciones terroristas ideológicas por parte de grupos nacionales polarizados.
- Todos estos factores y muchos otros que sin duda se han quedado en el tintero, llevaron a CICA International Foundation a generar el presente congreso internacional que, como es evidente, resulta del máximo interés y actualidad.

Prevención de la violencia escolar y promoción de la convivencia

Valentín Martínez-Otero Pérez

Profesor-Investigador de la Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid (España).

RESUMEN

Abordamos en esta ponencia el grave fenómeno global de las conductas violentas y anti-sociales en la escuela, principalmente de las que acontecen entre alumnos o entre alumnos y profesores. En ocasiones, la armonía interpersonal en la institución escolar se rompe y el proceso educativo se convierte en una tarea imposible. Dada la dificultad de analizar en toda su extensión el complejo fenómeno de la violencia y la antisocialidad escolar, nos acercamos a los problemas de convivencia en los centros escolares con el propósito de conocer mejor esta realidad y, a la vez, estudiar qué posibles vías nos conducen a su solución. En resumen, describimos algunas de las modalidades de violencia escolar y conductas antisociales más frecuentes en los entornos escolares, así como algunas de las vías de prevención y resolución más seguidas en los países que nos rodean: disciplina, mediación, competencia social, etc.

Palabras clave: violencia escolar, conductas antisociales, convivencia, prevención, resolución.

INTRODUCCIÓN

Las situaciones de conflicto son frecuentes en las escuelas y en todo tipo de organizaciones. Su prevención y gestión apropiadas preocupan a toda la comunidad educativa. No siempre los conflictos son negativos, aunque a veces pueden presentar un cariz destructivo o violento que pone en peligro la convivencia y el proceso educativo.

Nos acercamos a la comprensión de los conflictos interpersonales entendidos como tensiones que involucran diferentes intereses o posiciones (Onyinyechi y Wichendu, 2021). Es preciso conocer mejor esta realidad y, al mismo tiempo, ver qué posibles caminos nos conducen a su solución. Confiamos en que la investigación y la reflexión crítica nos permitan responder adecuadamente a un problema cada vez más presente en el mundo de la escuela y que trasciende fronteras. Como ha señalado Zurita (2018), las graves consecuencias de la violencia

escolar, no solo en las personas e instituciones directamente implicadas, sino también en la vida democrática y en el ejercicio de los derechos humanos, hacen que la prevención sea una tarea apremiante.

Se necesita, en la línea de lo defendido por Caireta (2013), desde los niveles más cercanos a los más globales, una *pedagogía para la convivencia* que proporcione herramientas a las personas para relacionarse saludablemente entre ellas, con su entorno inmediato y con el mundo, fundamentada en valores y derechos humanos, un tipo de educación que lucha para prevenir y superar la violencia potenciando la capacidad de para analizar críticamente los problemas, para actuar y participar responsablemente, así como para promover la dimensión positiva de los conflictos y favorecer las relaciones armoniosas y cooperativas.

CAUSAS Y TIPOS DE VIOLENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS ESCOLARES

La violencia es la fuerza (proviene del latín vis = fuerza) que se ejerce en contra de otra u otras personas. Estas acciones intencionales orientadas a dañar al prójimo admiten grados. En el ámbito escolar, por ejemplo, encontramos agresiones físicas a compañeros y profesores que varían en intensidad, robos, deterioro intencionado de material, insultos, burlas, amenazas, etc. Estas serían algunas manifestaciones de la violencia física o psicológica que más se repite en los centros escolares. Hay casos en los que la situación se vuelve insostenible y algunos profesores y alumnos temen ir al centro. Estas conductas amenazan el proceso educativo de todos hasta el punto de que la seguridad escolar se ha convertido en objeto de preocupación internacional. Desde la UNESCO-IICBA (2017), por ejemplo, se afirma que las escuelas seguras, con climas positivos, contribuyen al desarrollo físico, social, emocional y cognitivo de los estudiantes, así como a la salud y el bienestar de los docentes y del personal. Las escuelas con un clima positivo experimentan menos violencia, menos acoso y lograr mayores resultados académicos. El clima escolar y la seguridad dependen de todos los miembros de la comunidad educativa, pero particularmente de las percepciones y planificaciones de los directivos.

¿A qué se debe la violencia escolar? Este problema obedece a un conjunto de factores (pluricausalidad) interrelacionados de índole social/ambiental, comunicacional y relacional, escolar, familiar y personal, que sintetizamos a partir de Martínez-Otero (2018):

Sociedad. Las desigualdades sociales, con significativos sectores afectados por la pobreza y el desempleo en contraste con la opulencia de algunos grupos. Este desequilibrio estructural actúa como caldo de cultivo propicio para la inadaptación y las conductas antisociales. Se sabe que, en general, los niños de familias más pobres, así como los niños inmigrantes, son más vulnerables al acoso y al ciberacoso (UNESCO, 2019). Aunque la escuela, en algunos casos, contrarresta los negativos efectos de la exclusión, poco puede hacer en solitario.

Medios de comunicación y tecnologías. Los *mass media* y el uso generalizado de dispositivos digitales influyen considerablemente en los escolares, a menudo con referencias conductuales negativas. Al respecto, la investigación realizada por Den Hamer y Konijn (2015) con adolescentes reveló que altos niveles de exposición a medios con contenido antisocial y de riesgo contribuyeron significativamente al comportamiento de ciberacoso, sobre todo en el género masculino.

Fragilidad de las relaciones. El empobrecimiento de la comunicación y el aumento de relaciones presididas por la rivalidad, a lo que cabe agregar el individualismo rampante. La actuación pedagógica estratégica frente a la violencia escolar ha de tener en cuenta la existencia de grupos y comunidades más vulnerables a las influencias ambientales que debilitan las relaciones y la dimensión asociativa (Dalcin et al., 2016).

Familia. La familia es la primera y más importante comunidad en la formación de la personalidad, donde, los problemas familiares pueden tener gran impacto en el desarrollo. Entre los factores que pueden aumentar la agresividad de niños y adolescentes cabe citar: la desestructuración familiar, ausencia de algún progenitor o falta de atención; los malos tratos y la utilización de la violencia, pues el hijo aprende a resolver los conflictos a través del daño físico o la agresión verbal; los métodos educativos basados en la permisividad, la indiferencia o la excesiva punición; la falta de afecto entre cónyuges y la consiguiente inseguridad del niño; el ejemplo familiar presidido por “la ley del más fuerte” y la falta de diálogo. Al respecto, Garcés-Prettel, Santoya-Montes y Jiménez-Osorio (2020) han concluido a partir de su investigación que la comunicación abierta de los padres con los adolescentes escolarizados contribuye a la disminución y prevención de la violencia escolar. Por su parte, Estévez, Jiménez y Moreno (2018) encontraron que la conducta agresiva entre pares se relacionaba significativamente con altas puntuaciones en comunicación ofensiva y conflicto familiar, al igual que con puntuaciones bajas en comunicación abierta con los padres, expresividad general y cohesión familiar.

Escuela. La institución escolar se basa en una jerarquización y organización interna que en sí misma puede suponer conflicto. Los gérmenes escolares de la violencia pueden localizarse en la crisis y diversidad de valores de la propia institución escolar; en las discrepancias en la distribución de espacios, organización de tiempos, pautas de comportamiento, etc., en el énfasis en los resultados de los alumnos y su comparación con la norma, así como en la desatención de las personas y de los procesos educativos; en la presencia de una cultura escolar hegemónica que puede chocar con otras que están en posición desventajosa; la asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos; en el elevado número de alumnos y en la dificultad de atención personalizada. Un aspecto que adquiere creciente interés es el relativo al clima escolar, un concepto multidimensional abordado en PISA 2018 (OECD, 2019) a partir de cuatro aspectos interrelacionados: seguridad, enseñanza-aprendizaje, comunidad escolar y entorno escolar. En general, la literatura científica subraya la importancia del clima escolar para reducir la violencia y crear un ambiente escolar seguro (Espelage y Hong, 2019).

El estudio de Estévez, Jiménez y Moreno (2018) a partir de adolescentes encontró que la agresión se asocia con puntajes bajos en las dimensiones escolares de actitud hacia la escuela y los docentes, compromiso académico, amistad en el aula y apoyo percibido del profesor.

Personalidad. Entre los aspectos adscritos a la personalidad que contribuyen a la activación de la violencia escolar cabe citar: la desorientación axiológica, que lleva a adscribirse al “todo vale” y a legitimar el uso de la violencia para alcanzar las propias metas; la incapacidad para aceptar la responsabilidad de las acciones realizadas, en ocasiones sin verdadera conciencia de sus negativos efectos; la falta de empatía; la necesidad de estimulación intensa y constante; los prejuicios; la tendencia a engañar y manipular a los demás; el consumo de alcohol y otras drogas (Gaeta, Martínez-Otero, Rodrigo y Rodrigo, 2020); la baja autoestima y las relaciones superficiales. La investigación de Jara, Casas y Ortega-Ruiz (2017) permitió constatar diferencias en aspectos de la personalidad relacionados con criterios morales, lo que confirma el relevante papel de la inmoralidad en el acoso. En relación a algunas variables de personalidad se advierte en el mismo estudio, al establecer comparaciones, que la extraversión es mayor en agresores, mientras que la concienciación ética está más presente en quienes no participan en las conductas de acoso.

En la medida en la que se den cita factores correspondientes a los distintos planos mencionados es más fácil que el escolar muestre conductas antisociales. La mayoría de los autores están de acuerdo en que la violencia escolar es atribuible a un conjunto de posibles causas, en el que la interacción de todas ellas posibilita su interpretación y posibles modelos de intervención y prevención (Gázquez et al., 2015).

La experiencia acumulada en materia de prevención y de superación de la violencia escolar permite adelantar algunas consideraciones de carácter general, que se sintetizan en el enriquecimiento de la comunicación interpersonal y en la inclusión real de los alumnos en las actividades de la comunidad educativa. Hay que avanzar en la construcción de centros escolares humanizados, erigidos sobre la racionalidad, la dimensión social, la afectividad y la ética, en los que debe cumplir un papel fundamental la participación de las familias.

Nos hallamos en sociedades con gran presencia de la violencia, y la escuela no es un campo aislado. Si hay violencia en la familia, en la calle y en los contenidos disponibles en los dispositivos digitales, lo extraño sería que no se manifestase también en los centros escolares. Esta aseveración no es una justificación, sino una constatación de la interdependencia de los diversos ámbitos, como bien ha descrito el modelo sistémico, así como de la complejidad de la violencia que, *stricto sensu*, exigiría un análisis macroscópico, aunque por razones prácticas nos centremos principalmente en las instituciones escolares.

La violencia escolar, en cualquiera de sus manifestaciones, es un problema mundial. La UNESCO (2019) alerta de que la violencia escolar impacta negativamente en la educación, la salud,

el bienestar y en la calidad de vida de niños y adolescentes. En dicho informe se señala, por ejemplo, que los alumnos acosados tienen más probabilidades que los no acosados de sentirse solos, de tener problemas de sueño, de plantearse el suicidio y de realizar conductas de riesgo, como actividad sexual temprana, tabaquismo, consumo de alcohol y cannabis.

La violencia escolar, además de ser el resultado de una enmarañada red de causas, incluye conductas de diversa naturaleza que a continuación enunciamos a partir de las modalidades reconocidas por la UNESCO (2019): *bullying* (físico, psicológico, sexual, *cyberbullying*), peleas, ataques físicos, violencia sexual, violencia física y castigo corporal infligido por profesores.

Junto a estas modalidades de violencia escolar se pueden citar otras conductas antisociales, con las que se transgreden normas de convivencia y se atacan derechos de los demás, por ejemplo, agresiones a profesores, vandalismo, interrupción en el aula, etc., que perturban en mayor o menor grado la vida en las instituciones escolares.

En general, puede afirmarse que hay creciente evidencia de que las conductas antisociales, como las descritas, protagonizadas por algunos alumnos pueden servir de referencia comportamental negativa para sus compañeros (Alimardany y Alimardany, 2014). Además, la investigación sugiere que los escolares que tienen comportamientos antisociales corren el riesgo de involucrarse, con el discurrir del tiempo, en otras conductas antisociales (Nasaescu et al., 2020).

ORIENTACIONES PREVENTIVAS

La resolución de la violencia escolar no es tarea sencilla, pues son muchas las causas y las personas implicadas. En general, puede afirmarse que la prevención y el abordaje de la violencia en la escuela han de realizarse desde bases científicas y humanísticas, en un contexto político y legislativo congruente, con intervenciones de alcance individual, grupal, familiar, institucional y comunitario.

Las intervenciones exclusivamente punitivas o ciertas peligrosas propuestas como la de formar al profesorado (Rajan y Branas, 2018), han de ceder el turno a actuaciones racionales, contextualizadas e integradoras que tengan en cuenta la interrelación de escenarios, las características de las personas involucradas, el establecimiento compartido de normas y objetivos, al igual que las alternativas al conflicto.

Fernández (2014), propone un modelo de intervención preventiva en los problemas de convivencia que incluye varios canales de actuación: la concienciación, la aproximación curricular, la atención individualizada, la participación y la organización. Junto a este esquema citamos tres complementarias vías de acción que se pueden combinar para favorecer la convivencia

en los centros escolares: *la disciplina*, mediante normas razonadas y razonables; *la mediación*, una herramienta útil para la prevención de la violencia escolar y la construcción de la convivencia por su impulso del desarrollo personal, de las relaciones y del clima institucional positivo (García-Raga, Grau y Boqué, 2019). Junto a la mediación realizada por profesionales también la mediación entre pares debidamente preparados resulta efectiva en casos de violencia escolar (Mic, Mic y Rădulescu, 2013; Eisenkraft, 2015); *la competencia social*, cuyo fomento ayuda a superar el aislamiento, la inseguridad, la timidez y las conductas antisociales.

CONCLUSIONES

Nos hemos centrado en algunas relevantes cuestiones correspondientes a la violencia y a las conductas antisociales en los centros escolares. Asimismo, hemos repasado sumariamente algunas de las vías de solución que actualmente siguen latentes en el preocupante ámbito de la violencia y de la conflictividad escolar, por ejemplo, la disciplina, la mediación y el fomento de la competencia social. Los comportamientos antisociales y la violencia son realidades muy presentes en las instituciones educativas y, como se ha recogido a lo largo de este trabajo, obedecen a múltiples causas.

Con carácter general, el mejor modo de prevenir la violencia escolar es potenciando la *pedagogía de la convivencia*, que se erige sobre los siguientes pilares:

- - La potenciación de la comunicación y de las relaciones interpersonales positivas. Se educa para la paz desde la convivencia, el respeto y la participación, es decir, desde la interacción saludable y prosocial.
- - La atención especial a los escolares más vulnerables. Al respecto, se ha de desarrollar un diseño pedagógico inclusivo que prevenga las prácticas discriminatorias y excluyentes.
- - La colaboración interinstitucional que permita establecer sinergias y aprovechar los esfuerzos que desde los distintos ámbitos se realizan, particularmente la escuela, la familia y la comunidad.

La construcción de la convivencia desde la escuela ha de iniciarse en la temprana infancia, sobre la base de la atención al desarrollo cognitivo y socioafectivo de los educandos. La escuela ha de abrir las puertas a la ayuda, la solidaridad, la comprensión empática, la inclusión etc., acciones todas que podemos calificar como prosociales y que constituyen la mejor vacuna contra sus opuestas: las conductas antisociales.

REFERENCIAS

- Alimardany, A. y Alimardany, A.** (2014): School, a place to learn social and antisocial behavior, *International Journal of School Health*, 1(2), 1-5.
- Caireta, M.** (2013). *Peace and coexistence education in school settings: a teacher training perspective*, Barcelona, Escola de Cultura de Pau-Evens foundation.
- Dalcin, C.B.; Backes, D. S.; Zanatta, F. B.; Sousa, F. G.; Siqueira, H. C.; y Oliveira, A. M.** (2016): “Factors associated with violence in schools: extending knowledges and practices for nursing”. *Texto y Contexto-Enfermagem*, 25 (4), 1-10.
- Den Hamer, A. H., y Konijn, E. A.** (2015): Adolescents’ media exposure may increase their cyberbullying behavior: A longitudinal study, *Journal of Adolescent Health*, 56 (2), 203-208.
- Espelage, D. L., y Hong, J. S.** (2019). School climate, bullying, and school violence. In M. J. Mayer y S. R. Jimerson (Eds.): *School safety and violence prevention: Science, practice, policy* (pp. 45-69). Washington, DC, American Psychological Association.
- Estévez, E.; Jiménez, T. I., y Moreno, D.** (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems, *Psicothema*, 30 (1), 66-73.
- Gaeta, M. L., Martínez-Otero, V., Rodrigo, M. y Rodrigo, M.** (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios pedagógicos*, 46 (2), 341-357.
- Garcés-Prettel, M.; Santoya-Montes, Y. y Jiménez-Osorio, J.** (2020): Influence of family and pedagogical communication on school violence, *Comunicar*, 63, v. XXVIII, 73-82.
- Gázquez, J. J.; Barragán, A. B.; Pérez-Fuentes, M. C.; Molero, M. M.; Garzón, A., y Martos, Á.** (2015): Factors associated with school violence: a systematic review, *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 11(3), 1-12.
- Jara, N.; Casas, J. A., y Ortega-Ruiz, R.** (2017): Proactive and reactive aggressive behavior in bullying: the role of values, *International Journal of Educational Psychology*, 6 (1), 1-24.
- Martínez-Otero, V.** (2018): Condicionantes de la violencia en la escuela. En Martín, J. y Martínez-Otero, V. (eds.): *Violencia y educación* (pp. 18-21). Madrid, Universidad Nebrija.

- Nasaescu, E.; Zych, I.; Ortega-Ruiz, R.; Farrington, D. P., y Llorent, V. J.** (2020): Longitudinal Patterns of Antisocial Behaviors in Early Adolescence: A Latent Class and Latent Transition Analysis, *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12 (2), 85-92.
- OECD** (2019): *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, Paris, OECD Publishing.
- Onyinyechi, O. H. y Wichendu, C. O.** (2021). School conflicts: Causes and management strategies in classroom relationships. *International Journal of Institutional Leadership, Policy and Management*, 3(3), 412-428.
- Rajan, S., y Branas, C. C.** (2018): "Arming schoolteachers: what do we know? where do we go from here?" *American Journal of Public Health*, 108 (7), 860-86.
- UNESCO** (2019): *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*, París, UNESCO.
- UNESCO-IICBA** (2017): *School safety manual. Tools for teachers*, Addis Ababa, UNESCO- IICBA.
- World Health Organization** (2019): *School-based violence prevention. A practical handbook*, Geneva, World Health Organization.
- Zurita, Ú.** (2018): Violencia escolar, *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 14, 299-309.

Formación socioemocional del profesorado para favorecer el bienestar y la convivencia

Martha Leticia Gaeta González

Profesora-investigadora de la Facultad de Educación UPAEP (México).

RESUMEN

En los últimos años diversos informes a nivel internacional han cuestionado la eficiencia de los sistemas educativos, ante el incremento de la violencia entre iguales y hacia el profesorado, junto con los altos índices de deserción y fracaso escolar. La relación que se establece entre docentes y estudiantes resulta fundamental para una educación de calidad, en la que se contemplen las vertientes académica, social y emocional del alumnado. Para mejorar dicha relación, es necesario que el profesorado cuente con una formación socioemocional que contribuya a su bienestar personal y profesional, así como a la mejor gestión del aula, de cara a una convivencia de paz y para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, ante las demandas laborales, educativas y de adaptación social a los nuevos escenarios a causa de la pandemia por la COVID-19.

Palabras clave: bienestar, convivencia, formación docente, habilidades socioemocionales, violencia escolar

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas son espacios en los que interactúan diversos actores (directivos, profesores, estudiantes, etc.), que crean una variedad de relaciones y sinergias para posibilitar el proceso educativo (Martínez-Otero, 2006). Lastimosamente, en varios centros se observan formas inadecuadas de interacción y convivencia, que cuando se intensifican generan problemáticas de todo tipo, incluyendo actos violentos. La violencia en los centros es un tema que ha adquirido relevancia debido a la frecuencia y magnitud de sus consecuencias personales y sociales.

La violencia es un fenómeno sumamente complejo respecto a la diversidad de actores, modalidades y razones por las que se producen y reproducen situaciones de violencia en los cen-

tros escolares, toda vez que la violencia es relacional (Fierro, 2017). Dada su complejidad este tópico se ha abordado desde distintos enfoques: interacción y problemáticas entre iguales, la dinámica familiar, el contexto institucional, etc. Asimismo, se han estudiado los distintos factores de riesgo reflejados en la mayoría de casos de violencia escolar entre los que se encuentran: la exclusión social, el consumo de sustancias, la ansiedad y depresión, el fracaso escolar, entre otros.

Si bien, la violencia no necesariamente se gesta en el contexto educativo, es necesario repensar el quehacer docente y la gestión escolar para su prevención y reconducción. Al respecto, diversos organismos a nivel internacional han llamado la atención sobre la eficiencia de los sistemas educativos, ante el incremento de la violencia entre iguales y hacia el profesorado, junto con los altos índices de deserción y fracaso escolar. De acuerdo con la UNESCO (2022) se estima que 246 millones de niños y niñas podrían sufrir violencia alrededor y dentro de las escuelas. Por lo que este organismo aboga por que los sectores educativos adopten y apliquen medidas para prevenir y abordar la violencia y la discriminación, que contribuyan al bienestar, la sana convivencia y óptimo aprovechamiento del alumnado; alineado con lo previsto en el objetivo número 3 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS): “Garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades” (ONU, Agenda 2030).

Ante este panorama, diversos investigadores (Bisquerra, 2009; Ibarrola, 2015; Martínez-Otero, 2015) concuerdan en la necesidad de desarrollar un tipo de competencias más allá de las habilidades cognitivas o los conocimientos técnicos. Esto es, se requiere del desarrollo de competencias emocionales que favorezcan la adaptación de las personas a situaciones conflictivas o impredecibles y facilite el desarrollo de comportamientos más humanos. Sobre todo, ante las demandas laborales, educativas y de adaptación social a los nuevos escenarios a causa de la pandemia por la COVID-19. Se trata de fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de estrategias que se engloban bajo la educación emocional, la cual contempla entre sus objetivos el logro de estados emocionales sanos, la mejora de las relaciones interpersonales, así como la atención y aprendizaje.

Según Bisquerra (2009, p. 158), la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”. Estas competencias no son cualidades innatas, sino que son educables a partir de adoptar un enfoque de ciclo vital (Bisquerra, 2002), por lo que esta acción educativa requiere ser continuada y orientada a integrar las dimensiones cognitiva, emocional y conductual del estudiantado como del profesorado.

Al respecto, tomamos como referencia la propuesta de CASEL, organismo referente a nivel internacional sobre programas de educación socioemocional, que agrupa a las competencias

socioemocionales de manera amplia y comprensiva en cinco grandes dominios (Ibarrola, 2011, p. 197):

- a. **Autoconocimiento:** conocer y nombrar adecuadamente a las emociones, realizar evaluaciones realistas sobre las propias habilidades y desarrollar confianza en uno mismo;
- b. **Autogestión:** utilizar las propias emociones como facilitadoras de la acción, saber establecer metas, ser consciente de la necesidad de aplazar la gratificación y perseverar ante las dificultades;
- c. **Conocimiento social:** comprender los estados emocionales de los otros (empatizar) e interactuar positivamente con diferentes personas;
- d. **Habilidades de relación;** usar las emociones para establecer y mantener relaciones positivas y gratificantes, saber resistir la presión social, aprender a negociar ante situaciones conflictivas y solicitar ayuda cuando sea necesario.
- e. **Toma de decisiones responsable:** evaluar los riesgos de una situación, evaluar las consecuencias de las propias acciones, respetar a los otros, tratarlos con amabilidad y compasión y resolver problemas de manera adecuada.

En este sentido, la labor del docente se convierte en un modelo promotor de actitudes, emociones, sentimientos y comportamientos (Cabello et al., 2010). Esto es, se busca fomentar una nueva cultura relacional desde la educación, como espacio sustancial para el desarrollo integral del alumnado, que contribuya a regenerar el tejido social, en lugar de reproducir su degeneración. De acuerdo con Ibarrola (2011), un aspecto vital del clima del aula se encuentra integrado por tres componentes: el vínculo que se establece entre el docente y los estudiantes, la relación que se establece entre los estudiantes y, el clima que surge de estas interacciones. Para fomentar un clima emocional se requiere del desarrollo de relaciones con cierta profundidad, que posibiliten un ambiente estable, protector y estimulante de aprendizajes. De esta forma, la calidad de la educación depende en gran medida de las relaciones que se establecen en el aula y que influyen en el clima emocional. En este caso, nos centraremos en la relación que se establece entre el docente y el alumnado.

RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO

Los escenarios educativos actuales plantean importantes desafíos para el profesorado, a fin de que el alumnado se abra al aprendizaje. La relación que se establece entre docentes y estudiantes desempeña un papel fundamental en la promoción de una educación de calidad, al involucrar las dimensiones académica, social y emocional del alumnado. Cuando esta

interacción es cercana y existe una “conexión”, tiene el potencial de generar un entorno de aprendizaje enriquecedor y estimulante, donde los estudiantes puedan desarrollar su máximo potencial de manera integral, a partir de las acciones docentes encaminadas a la comprensión de los estados emocionales susceptibles de incidir en los procesos de aprendizaje.

Con ello en mente, uno de los propósitos de la labor docente debe considerar nutrir las relaciones con sus estudiantes, acorde a sus características y necesidades, lo cual implica priorizar la educación personalizada (Martínez-Otero, 2021), que fortalezca los proyectos personales y atienda a la diversidad, a fin de contribuir a que el alumnado aprenda a relacionarse con respeto y sin violencia, contribuyendo a su vez en su involucramiento académico.

A continuación, se detallan los aspectos clave de la relación docente-alumno, a partir de las tres dimensiones fundamentales:

Dimensión académica. La relación entre docentes y estudiantes en el ámbito académico se centra en la orientación pedagógica y el apoyo en el proceso de aprendizaje. Los docentes desempeñan un rol fundamental al proporcionar explicaciones claras, plantear preguntas desafiantes, facilitar la resolución de problemas y brindar retroalimentación constructiva. Además, es importante que los docentes promuevan un ambiente de confianza y respeto mutuo, donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus dudas y opiniones. Las interacciones emocionales entre los alumnos son requisito para fomentar la participación, la motivación intrínseca, el pensamiento crítico y la capacidad de aprendizaje autónomo.

Dimensión social. La relación docente-alumno tiene un impacto significativo en el desarrollo social del alumnado, ya que aprender de manera conjunta tiene mayores beneficios que aprender en solitario. Los docentes pueden fomentar la participación activa, la colaboración y el trabajo en equipo, creando espacios propicios para el intercambio de ideas y el diálogo. Asimismo, es importante que promuevan la inclusión y el respeto hacia la diversidad, creando un entorno donde todos los estudiantes se sientan valorados y aceptados. Los docentes pueden impulsar el desarrollo de relaciones positivas entre los estudiantes, promoviendo la empatía, la solidaridad y el respeto mutuo.

Dimensión emocional. La relación docente-alumno también contribuye al desarrollo emocional del alumnado. Los docentes deben ser sensibles a las emociones de los estudiantes y estar dispuestos a brindar apoyo emocional cuando sea necesario. Esto implica escuchar activamente, mostrar empatía y ofrecer estrategias de afrontamiento activo. Los docentes pueden promover un ambiente emocionalmente seguro al establecer normas claras de convivencia, alentar la expresión emocional adecuada y crear momentos de reflexión. Además, la relación de confianza entre docentes y estudiantes puede ayudar a estos últimos a desarrollar una autoestima positiva y confianza en sus habilidades.

A partir de lo descrito anteriormente, podemos decir que el atender las dimensiones social y emocional para una convivencia armónica no implica demeritar la importancia de la dimensión académica, sino que constituye un aspecto esencial de la formación integral del alumnado (Martínez-Otero, 2020). Para mejorar el clima emocional del aula, es necesario que el profesorado cuente con una formación socioemocional que contribuya a su bienestar personal y profesional, así como a la mejor gestión del aula, de cara a una convivencia de paz y para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL PROFESORADO

Los profesionales de la educación se ubican en uno de los sectores que más comúnmente se ven afectados por el estrés, al estar sometidos a un alto desgaste profesional (Millán et al., 2014; Tabares-Díaz et al., 2020), al intentar dar respuesta a las exigencias del trabajo cotidiano, a las presiones burocráticas, así como a los cambios sociales, científicos y tecnológicos que demandan una actualización continua. Ante estas dificultades, se pueden generar sentimientos de incapacidad, que gradualmente van deteriorando la imagen personal y las relaciones interpersonales.

La docencia, a diferencia de otras profesiones, está enmarcada en la interacción humana, por lo el profesorado que no sólo tiene que gestionar sus emociones, sino además establecer relaciones positivas con los estudiantes, sus compañeros y otros miembros de la comunidad educativa. De modo que la afectividad se considera un aspecto sustancial respecto a la manera de percibir y desarrollar la profesión docente (Anttila et al., 2016) para una mejor adaptación al contexto educativo a partir del desarrollo de estrategias para hacer frente a las distintas demandas con mejores posibilidades de éxito.

La educación de las emociones requiere una formación inicial y una formación permanente.

La formación socioemocional del profesorado constituye por tanto una estrategia fundamental para favorecer el bienestar personal y social entre los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Torrijos & Martín, 2013), a través del desarrollo de habilidades y competencias emocionales, sociales y relacionales en el profesorado, que en consecuencia promuevan el bienestar y la convivencia.

Si bien, diversas investigaciones indican que el profesorado es cada vez más consciente de la necesidad de promover la educación emocional en el aula, no han recibido la formación necesaria para el desempeño exitoso de esta labor (Bisquerra, 2005). El desarrollo de competencias socioemocionales en el profesorado, tales como la conciencia emocional, la regulación emocional o la empatía, mejorará las habilidades de resolución de conflictos y la prevención de la violencia en los centros. Es por ello que la educación emocional del profesorado se con-

sidera como paso previo y fundamental para incidir en el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado.

La formación socioemocional ayuda a los docentes a comprender y gestionar sus propias emociones, lo que les permite manejar de mejor manera el estrés y la presión asociados a la profesión. Al estar en sintonía con sus propias emociones, los docentes pueden ser modelos a seguir para los estudiantes y enseñarles estrategias saludables de afrontamiento y gestión emocional.

Asimismo, la formación en habilidades socio-emocionales proporciona al profesorado habilidades de comunicación efectiva, de escucha activa y de empatía. Estas habilidades permiten al profesorado establecer relaciones de confianza con los estudiantes, resolver conflictos de manera pacífica y promover un clima de convivencia positivo en el aula. Al mejorar las habilidades sociales y emocionales del profesorado se fortalecen sus capacidades para identificar y abordar situaciones de alarma relacionadas con el acoso escolar y violencia, así como para intervenir de manera adecuada y promover valores como el respeto, la tolerancia y la inclusión.

La formación socioemocional del profesorado también se refleja en la calidad de la práctica educativa. La formación socioemocional del profesorado no solo beneficia directamente a los docentes, sino que también tiene un impacto positivo en los estudiantes. Los profesores con una formación socioemocional sólida estarán más capacitados para crear un ambiente de aprendizaje positivo y seguro donde los estudiantes se sientan valorados y respetados, a partir de mejor clima del aula que favorezca la participación activa de los alumnos y la mejora su desempeño académico.

REFLEXIONES FINALES

A partir de lo expuesto en este escrito, consideramos necesario avanzar más decididamente en los esfuerzos para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia, desde un enfoque formativo, que permitan generar espacios relacionales en los que prevalezca el respeto y el cuidado del otro, para un fortalecimiento de la seguridad física y psicológica de docentes y estudiantes. En este sentido, es fundamental repensar las prácticas de enseñanza, para promover el respeto, la comprensión y la sana convivencia entre los educandos; todo ello, a través de un clima emocional para la expresión de las emociones, así como la instrumentación de actividades que ayuden a canalizar la agresividad, lo cual se espera contribuya también en el óptimo aprendizaje.

Hoy más que nunca las instituciones educativas enfrentan el reto de formar de manera integral a los estudiantes en los diferentes niveles y contextos, en los inciertos y complejos escenarios que les ha tocado vivir. Estas realidades demandan cambios radicales en la forma de

organizar los ambientes educativos, a fin de articular el proyecto personal de los educandos, el compromiso relacional y el fomento con una vida en común. Más que la mera introducción de contenidos, es fundamental visualizar los espacios educativos como escenarios de atención a los estados emocionales y de generación de experiencias relacionales de escucha y diálogo.

Es por ello que el establecimiento de una relación docente-alumno de respeto, aceptación y armonía es fundamental para el desarrollo afectivo y para el aprendizaje de los estudiantes, a partir de sentirse escuchados y valorados. Se trataría de una “pedagogía interactiva” (Loveless & Williamson, 2017) en la que los docentes den respuesta con flexibilidad a los pensamientos, sentimientos y cuestionamientos de los educandos. Con tal propósito, es fundamental fortalecer la labor docente, mediante su formación inicial y continua del profesorado, que fortalezcan sus habilidades socio-emocionales para contribuir en el bienestar personal y profesional, así como para el desarrollo socioemocional y éxito académico de los educandos.

En definitiva, los profesores que están emocionalmente equilibrados y poseen habilidades de relación interpersonal efectivas pueden ser modelos a seguir para los alumnos a la vez que tienen una mayor capacidad de empatizar con las necesidades del alumnado, a partir de una educación centrada en la persona, de cara a la promoción de aprendizajes, a la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en los centros educativos.

REFERENCIAS

- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J.** (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education*, 19, 451-473. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9335-0>
- Bisquerra, R.** (2002). *Educación emocional y bienestar*. Paidós.
- Bisquerra, R.** (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19,95-114.
- Bisquerra, R.** (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P.** (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Fierro, C.** (2017). Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción del tejido social. Texto presentado en el diálogo magistral: “Desafíos

de la educación para la reconstrucción del tejido social en un contexto de violencia y exclusión". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México.

- Loveless, A., & Williamson, B.** (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Narcea.
- Martínez-Otero, V.** (2006). *Comunicad Educativa. Claves psicológicas, pedagógicas y sociales*. Editorial CCS
- Martínez-Otero, V.** (2015). *La Inteligencia Afectiva. Teoría, práctica y programa*. Editorial CCS.
- Martínez-Otero, V.** (2020). *Rendimiento escolar y formación integral*. Octaedro.
- Martínez-Otero, V.** (2021). *La educación personalizada del estudiante*. Octaedro.
- Millán, A., García-Álvarez, D., & D'Aubeterre, M.** (2014). Efecto de la inteligencia emocional y flujo en el trabajo sobre estresores y bienestar psicológico: análisis de ruta en docentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 207-228.
- Paoloni, P., Rinaudo, M. C., & Martín, R. B.** (2019). *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias Socioemocionales en la Construcción de Identidades Profesionales*. Editorial Brujas.
- Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., & Matabanchoy-Tulcán, S. M.** (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279. <https://hdl.handle.net/20.500.12743/1388>
- Torrijos, P., & Martín, J. F.** (2013). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de Educación Secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 15(1), 90-105. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/106836>
- UNESCO** (2022). Acoso y violencia escolar. <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar#:~:text=El%20Plan%20Internacional%20estima%20que,sexuales%20y%20de%20g%C3%A9nero%20predominantes>.

La conexión cuerpo-mente reexaminada en un estudio de un caso que involucra estados delirantes

Tina Lindhard

Patrono CICA (Sudafrica)

RESUMEN

La conexión cuerpo-mente es algo que ha desconcertado a muchos filósofos, incluidos Aristóteles y Descartes. Basado en su tesis de que la mente y el cuerpo son realmente distintos, el problema para Descartes es cómo interactúan la mente (no material) gobernada por pensamientos y el cuerpo material gobernado por leyes mecánicas. Aristóteles, por otro lado, no tiene una “visión de dos componentes”, sino que piensa que los humanos y otros organismos son “inextricablemente psicofísicos, al igual que sus capacidades y actividades, por lo tanto, “no hay problema”. Con base en un estudio de caso descrito en esta intervención que involucra estados delirantes, las observaciones de este autor respaldan el modelo psicofísico de Aristóteles. Sin embargo, también va más allá, sugiriendo que existe una entidad inteligente y un Ser por debajo o más allá de nuestra mente e identificación con nuestro ‘yo ego consciente’ o personalidad. Se discuten sus implicaciones para la profesión de la sanación, así como la opinión de que a medida que las personas envejecen, a menudo se vuelven más agresivas e intolerantes.

INTRODUCCIÓN

Aquí se informa la experiencia en curso de esta autora con una persona que conoció y que en días anteriores regresó a casa como paciente terminal después de haber sido hospitalizado cuatro veces desde septiembre pasado. Me refiero a él como Reynard, que significa poderoso y valiente. Fue diagnosticado con una condición cardíaca insuficiente hace más de treinta años y le colocaron su primer marcapasos en 1992. Desde entonces, su condición se había manejado con una variedad de medicamentos diferentes hasta que su salud comenzó a deteriorarse en septiembre de 2021, cuando necesitaba más y más diuréticos para controlar la retención de líquidos. En septiembre de 2022 comenzó una serie de cuatro visitas al hospital

para mejorar esta condición. Es este aspecto de su historia del que se relata aquí, sin embargo, debe recordarse que estaba constantemente tomando medicamentos para su corazón y otros problemas secundarios como presión arterial alta, posibles problemas tromboticos y gota desde 1992.

Durante cada visita al hospital, fue tratado por vía intravenosa con altas dosis de *furosemida*, un diurético, ya que estaba resultando imposible prevenir la retención de líquidos, particularmente en las piernas usando solo píldoras. En la última visita al hospital el 24 de enero de 2023, después de cinco días, el tratamiento intravenoso ya no tuvo el efecto deseado, aunque sus piernas y brazos ya no estaban hinchados. Sin embargo, su vientre estaba hinchado, y a menudo deliraba; pero en retrospectiva, incluso al ingresar al hospital esa última vez, su consciencia ya estaba afectada reflejada en su actitud innecesariamente descortés hacia algunos de los miembros del personal que lo estaban atendiendo. Después de 6 días en el hospital, la esposa del paciente habló con su médico y juntos se decidió suspender el tratamiento ya que, se estaba poniendo cada vez más agitado, y el tratamiento no estaba produciendo ningún efecto fisiológico deseado.

Fue dado de alta el 30 de enero de 2023 y, en el informe, se indicaba que era terminal y necesitaba una evaluación de cuidados paliativos. Al llegar en ambulancia a su apartamento, pidió que lo llevaran a su computadora, donde se sentó y la miró durante más de una hora. Se había mordido la lengua y estaba sangrando.

La familia alquiló una cama de hospital para que las barras, cuando estaban levantadas, evitaran que se cayera. Comía muy poco y estaba muy agitado la mayor parte del tiempo. Cuando la gente entraba en la habitación, los acusaba de ser espías o policías: los miraba con los ojos bien abiertos y una expresión de asombro. Por la noche, apenas dormía y se quitaba la ropa y las mantas, que la persona de turno recogía y lo cubría de nuevo, ya que era invierno y frío. También gritaba. También insistió en que se mantuviera una luz encendida todo el tiempo.

Cuatro días después de regresar a casa, llegó un médico del servicio de emergencia del seguro del paciente y, al examinar a Reynard, declaró que también tenía cirrosis hepática avanzada, además de su condición cardíaca y su debilitamiento del sistema renal causado por los diuréticos. La esposa del paciente había sospechado una afección hepática ya que el lado derecho del cuerpo debajo del pecho se había vuelto cada vez más grande y más distendido, pero no le habían dicho que su esposo tenía cirrosis, que parecía ser inducida por medicamentos, aunque ningún médico lo confirmó. Reynard había sido un bebedor muy moderado toda su vida y no había consumido casi ningún licor fuerte. Curiosamente, se había quejado con el personal médico que lo veía regularmente de que su piel, especialmente su espalda, siempre le picaba, por lo que sugirieron remedios tópicos. Anteriormente, este autor encontró que esta condición también está asociada con el hígado graso. Durante varios años, su tez se volvió ligeramente amarilla, pero no lo suficiente como para levantar sospechas sobre el hígado, las

afecciones hepáticas tardan en manifestarse y tal vez no muchas personas son conscientes de algunos de los síntomas de un hígado posiblemente comprometido, como picazón en la piel, venas varicosas y escoliosis de la columna vertebral.

El médico de los servicios de emergencia le recetó *Orfidal*, un tranquilizante y ansiolítico, para calmar su estado mental excitado durante la noche y se le dijo a la esposa que no excediera de 2 tabletas al día.

La medicina alopática trata de aliviar los síntomas, pero no pregunta qué causó los síntomas en primer lugar. El cuerpo, según este autor, es un sistema holístico donde todo está interrelacionado e interconectado. El hígado no causa directamente los síntomas como picazón en la piel, venas varicosas y escoliosis, pero podrían ser una indicación de que el hígado no está funcionando adecuadamente. En la medicina naturopática, estos síntomas podrían indicar que es necesaria una limpieza del hígado, ya que lo que consumimos influye en el hígado y, por lo tanto, en todo el sistema interconectado. Nuestros patrones de pensamiento también afectan nuestro estado corporal, y en la medicina ayurvédica y china, cada órgano está asociado con una emoción diferente; el hígado se asocia con ira y frustración.

La esposa tuvo que luchar con el seguro para mantener a su esposo en casa y recibir cuidados paliativos para su esposo, pero finalmente se le concedió. Cuando llegó el médico de cuidados paliativos, le explicó que podía darle a su esposo hasta 5 tabletas de *Orfidal* al día y que lentamente se volvería cada vez menos consciente. Inmediatamente se dio cuenta de que no podía hacerlo; su esposo era brillante, y ella no podía aceptar que, a través de la medicación, probablemente se convertiría en un “vegetal” vivo, así que le preguntó al médico si podía quitarle todos los medicamentos. El uso continuo de diuréticos (*Torasemida*), *Jordiance* para el corazón, *Codeisan* para los intestinos, *Levotiroxina* para la tiroides y *Espironolactona*, que inhibe la función de la aldosterona y las vitaminas se había prescrito en el hospital. El anticoagulante *Xarelto* había sido suspendido en diciembre debido a la sospecha de que estaba causando una hemorragia interior, lo que provocó que el paciente necesitara varias transfusiones de sangre durante las diversas visitas al hospital. Como el paciente era terminal, el médico paliativo estuvo de acuerdo porque sabía que ningún medicamento podría revertir esto. Sin embargo, como la esposa sentía que el hígado estaba comprometido y la sangre era tóxica, sintió que limpiar el hígado quitando todos los medicamentos alopáticos y apoyando la limpieza del hígado con hierbas, al menos podría ayudar a la lucidez de su esposo, incluso si este procedimiento no ayudaba a su salud corporal general. Es bien sabido que el hígado tiene el poder de regenerarse.

DOS SEMANAS DE DELIRIO

El permiso para retirar todos los medicamentos fue otorgado por el médico el 5 de febrero. Como el paciente ya estaba delirando antes de quitarle toda la medicación, fue difícil determinar qué estados se debieron a la retirada de los medicamentos y la toxicidad del hígado debido al posible uso excesivo de medicamentos. Hasta ese momento, su estado mental general era confusión, falta de capacidad para escribir o trabajar en su computadora, ya que había perdido el conocimiento de cómo funcionaba, gritando y asignando aspectos imaginarios a las personas que lo visitaban, como ser la policía o un espía. Tampoco podía apoyarse en sus piernas cuando lo levantaban en su silla de ruedas.

La administración de hierbas medicinales comenzó el 8 de febrero y ahora su esposa fue acusada con frecuencia por Reynard de hacerle daño y poner cosas en su comida. En este último aspecto, tenía razón, ya que ella comenzó a administrar medicamentos a base de hierbas en forma concentrada a través de un gotero a los alimentos o líquidos que bebía. Las hierbas incluían diente de león, un complejo que consiste en *Cynara scolymus* (Alcachofera), *Fumaria officinalis* (Fumaria), *Peumus boldus* (Boldo), *Anthemis nobilis* (Manzanilla amarga), *Artemisia absinthium* (Ajenjo), *Rosmarinus officinalis* (Romero) a la que más tarde se agregó cardo mariano. También se administró cola de caballo como diurético y un sedante suave a base de plantas que consiste en *Valeriana officinalis*, *citrus aurantium*, *passiflora incarnata*, *alfa-ciclodextrinas gamma-ciclodextrinas*, extracto de *Eschscholtzia californica chamiso*, y también se administró un extracto de *crataegus oxyacantha auct.* Todas estas hierbas y complejos se administraron utilizando un gotero que no excediera de 1 mg por porción y no se administró más de 3 veces al día. También le dieron agua de limón para beber, ya que el sabor agrio ayuda al hígado y posiblemente puede ayudar con las infecciones renales. En esa etapa, sospechaba profundamente de las hierbas que se le estaban administrando, por lo que podemos descartar cualquier efecto positivo debido a la sugestión; el paciente estaba entrenado médicamente, y la medicina herbal no estaba incluida en su modelo.

Tres personas se turnaron durante todo el día para estar con el paciente, que fue particularmente agresivo verbalmente con ambos ayudantes, pero se mostró muy poca agresión verbal al joven ayudante masculino que se quedó los fines de semana para que uno de los ayudantes pudiera tener tiempo libre. También venía una o dos horas cada mañana para ayudar a levantar a Reynard, que no podía estar solo, en su silla de ruedas. Aunque los ayudantes se ofrecieron a sacarlo del piso, se alarmó cada vez más cuando esto se sugirió.

CAMBIOS DESPUÉS DE RETIRAR LA MEDICACIÓN ALOPÁTICA

Los cambios fueron lentos, pero progresivos durante las dos primeras semanas de retirar toda la medicación, como también se sintió que entidades de bajo grado se habían sentido

atraídas por Reynard debido a su condición física y visitas al hospital, los ayudantes utilizaron la oración, la meditación y la limpieza total en el piso para elevar la vibración. Los primeros cambios positivos fueron notables cuando el ayudante masculino estaba de servicio; rara vez fue insultado a pesar de que había sido identificado por Reynard como un policía. Durante los fines de semana, la esposa que también vivía en el apartamento notó que su esposo estaba más tranquilo de una noche con el ayudante masculino que cuando ella o la otra ayudante femenina estaba de servicio. Esta calma se reflejó en el aumento de los períodos de tiempo sin gritar y en el sueño. Los patrones de sueño del paciente eran muy erráticos, y dormía principalmente durante el día. La administración de hierbas era la misma diariamente, por lo que también había otros factores operando que lentamente estaban produciendo mayor bienestar. Estos períodos cada vez más tranquilos por la noche comenzaron a extenderse hasta cuando cualquiera de las dos mujeres estaba de servicio. Poco a poco, el paciente también pudo mantener su peso de pie cuando se levantaba, lo que le ayudaba a pasar de la cama a la silla de ruedas, pero aún no podía caminar. También comenzó a abrir más los ojos, durante los últimos dos meses la esposa informó que su esposo principalmente mantenía los ojos cerrados, especialmente cuando hablaba con la gente. La excepción fue cuando su esposo estaba trabajando en su computadora.

El 13 de febrero, tuvo que ir a ser evaluado por los servicios comunitarios, a los que debía asistir personalmente si quería obtener una insignia de discapacidad para su automóvil. Entendió la importancia de esto, y aceptó abandonar el piso e ir a la cita en un taxi asistido. Esa fue una gran excursión para él, ya que hasta el momento había mostrado mucha alarma al ser invitado a abandonar el piso. Aunque todavía se manifestaba una ligera agitación por la noche, su condición diaria era generalmente tranquila, y también podía dormir intermitentemente durante el día. Sin embargo, su condición cambiaría si se sintiera amenazado de alguna manera; luego recurría a gritar e insultar a las personas que lo rodeaban. El viaje al centro comunitario fue bueno y parecía disfrutar de estar fuera. Sin embargo, al día siguiente, cuando se sugirió que lo llevaran a la calle para tomar un poco de aire fresco, nuevamente reaccionó negativamente.

Las condiciones en el piso no eran ideales ya que había trabajos de construcción en el edificio y esto a menudo hacía imposible dormir durante el día. Reynard comenzó a sugerir que lo trasladaran a su casa en las montañas. Se contrató un taxi, pero en tres ocasiones tuvo que ser cancelado ya que, en el último minuto, Reynard dijo que no quería ir. Finalmente, el 26 de febrero fue trasladado a las montañas y al llegar, comió con el sacerdote del pueblo y una prima en un restaurante en su pueblo local. Ahora estaba consciente y podía mantener una conversación perfectamente normal. En lugar de simplemente decir que preferiría no hacer algo, todavía se agitaba y gritaba si alguien sugería algo contrario a su gusto.

En la Sierra, también comenzó a dormir mejor durante la noche y los períodos de gritos cesaron. A partir del 1 de marzo, el ayudante masculino se convirtió en el asistente principal, ya

que la asistente femenina tuvo que abandonar España ya que había obtenido un trabajo en los Estados Unidos. También comenzó a caminar con la ayuda de un andador y daba muchas vueltas alrededor de la casa. También recibió fisioterapia semanalmente.

Se asumió una nueva vida más relajada en las montañas, había hermosas vistas desde la ventana de su habitación y el salón, y cada vez podía hacer más cosas en su computadora, primero con la ayuda de Jagdesh, su ayudante que abría pacientemente los documentos en los que quería trabajar y copiaba y pegaba de los periódicos diarios que Reynard leía en línea. Durante varios años Reynard estuvo produciendo una serie de artículos mensuales que colectivamente había llamado “alegatos”. El 17 de marzo, envió un artículo terminado que constaba de 6 páginas más referencias. Este fue un logro asombroso y una indicación del regreso de su consciencia lúcida y razonamiento claro. Su ingenio, su clara comprensión de la situación política en España y la promulgación de ciertas leyes brillan en este artículo, que envió a un grupo de más de 50 amigos.

Este artículo fue seguido por dos artículos cortos, diferentes a los de años anteriores. Una perspectiva más espiritual coloreada por su origen cristiano se expresó en sus reflexiones sobre la Semana Santa, donde combinó los datos históricos de su familia con la pasión cíclica de la muerte y el renacimiento. También reflexionó sobre la humildad de Jesús y su entrada en Jerusalén en un burro donde llega a la Puerta Dorada por la que debe entrar el Mesías, como ungido o elegido. El sufrimiento en la cruz por parte de Jesús pareció ganar nueva relevancia para él, probablemente a través de la reflexión sobre su proceso con el final inevitable que está a la vista. Su comprensión de un Nuevo Mundo anunciado por Jesús donde Dios vivirá entre los hombres no es sólo la esperanza, sino la predicción que nos deja en este breve pero poderoso artículo.

En el siguiente artículo, que titula El Premio, habla de un galardón que le concedió en abril al final de su larga vida académica por la Hermandad de la Guardia Civil, España. Y confesó la vanidad que sintió por primera vez al recibirla. Pero rápidamente se arrepintió; tal vez la humildad de la entrada de Jesús en un burro todavía resonaba en sus oídos. Relató brevemente la historia de la Guardia Civil en su ponencia y al final de la ceremonia de premiación, preguntó si podía dirigir algunas palabras. Se le concedió esta oportunidad y como el micrófono no puede bajar a su silla de ruedas, se le levantó en el escenario, donde pronunció un breve discurso que terminó con Viva España, Viva el Rey y Larga vida a la Guardia Civil. Su voz fue clara y fuerte, dejó a todos conmovidos: su sinceridad, lucidez y claridad no dejaron dudas de que estaban en presencia de una persona muy especial.

Al día siguiente, después de la ceremonia de entrega de premios, se reunió con tres amigas y felizmente cambió entre alemán, italiano e inglés para dirigirse a cada uno en su idioma... las dejó sin palabras y profundamente conmovidas. Su cuerpo frágil visible no les dejó ninguna duda de que él no es su cuerpo, sino un ser espiritual que vive en un cuerpo limitado en el

tiempo, que se está deteriorando lentamente pero no afecta su salud mental o espiritual de ninguna manera.

Cuatro días después, su salud corporal comenzó a deteriorarse. Su respiración se vio afectada, y jadeaba el aire rítmicamente usando todo su diafragma. El médico paliativo vino y dijo que sus signos vitales en ese momento eran muy bajos y sugirió dosis bajas de morfina. Pero el paciente no quiso ser sedado y su deseo fue respetado. Los ayudantes continuaron el uso del sedante a base de plantas mencionado anteriormente para ayudarlo a través del proceso, pero no para adormecerlo de ninguna manera. Además, la administración de las otras hierbas se continuo al igual que Vit C y Vit D. Estos se agregaron durante la primera semana de abril, ya que su análisis mostró que estaba bajo en ambos.

El paciente trabajaba, a veces se levantaba a las 2 o 4 am y trabajaba 2 horas y luego volvía a la cama por otras dos horas. Estaba acostumbrado a trabajar largas horas y esto no cambió durante la fase reportada aquí. El trabajo que hacía era coherente, y no necesitaba casi ninguna ayuda con la computadora para recuperar y encontrar los documentos en los que trabajaba.

LA RAZÓN DETRÁS DE COMPARTIR ESTE ESTUDIO DE CASO

He relatado el proceso de Reynard después de salir del hospital lo mejor que pude. En un artículo más detallado, adjuntaré varios testimonios de personas que lo vieron durante la primera o segunda semana después de salir del hospital y que han sido testigos continuos de su transformación y recuperación de su plena consciencia. En este artículo, también incluiré la historia clínica del esposo de una amiga mía que murió en el hospital y donde no se retiraron los medicamentos.

Sin embargo, siendo una estudiante de la consciencia y su estudio como psicóloga investigadora, meditadora y científica editorial, siento que el caso de Reynard plantea muchas preguntas que necesitan respuestas desde una perspectiva médica, psicológica, filosófica y espiritual. En las siguientes secciones, planteo algunas de estas cuestiones y discuto varios modelos que podrían ayudarnos a comprender la conexión cuerpo, mente y espíritu más plenamente.

MODELO MÉDICO - MEDICINA OCCIDENTAL Y TRADICIONAL CHINA

El sistema médico occidental trata de aliviar los síntomas, pero no pregunta qué causó el desequilibrio en primer lugar. Aunque se investiga el efecto de un medicamento, el efecto sinérgico de múltiples medicamentos juntos no se investiga ni se entiende. En un momento Reynard estaba tomando una mezcla de hasta 12 píldoras diferentes al día. La profesión mé-

dica debe darse cuenta de que todos los medicamentos tienen efectos secundarios y pueden comprometer el hígado, como probablemente ocurrió en el caso de Reynard. Cuando el hígado no puede hacer su función de limpiar la sangre, es la sangre la que influye en la calidad de nuestra consciencia. Habiendo sido fumadora y bebedora, puedo recordar el efecto de ambos en mi consciencia, con cigarrillos que hacían que mis ojos lloraran ligeramente, lo que fue acompañado por una sensación de ligera embriaguez. Aunque los efectos físicos del tabaquismo son conocidos, parece que el efecto sobre la calidad de nuestra consciencia tanto a corto como a largo plazo no ha sido explorado. Científicamente. Hoy me pregunto por qué comencé y luego continué con ambos hábitos hasta los 40 años, y me doy cuenta de que el deseo de ser uno de un grupo fue muy grande, incluso si nunca disfruté realmente de los efectos que los cigarrillos tenían en mi consciencia. Lo mismo ocurre con el alcohol, también me hizo marearme, pero al mismo tiempo me hizo ser atrevida, lo que me permitió superar mi tímida yo. Era muy tímida y retraída cuando era niña y joven y me conectaba más fácilmente con la naturaleza y los animales que con otros niños, que a menudo se burlaban de mí debido a mi miedo a estar encerrada y en la oscuridad. Rara vez nosotros, como científicos, pedimos a otros que describan la calidad de su consciencia después de consumir drogas de cualquier tipo. La investigación cualitativa está infravalorada en la ciencia, pero si realmente queremos entender la consciencia, es explorando nuestra propia consciencia a través de la introspección meditativa y preguntando a otros sobre la calidad de su consciencia cuando emprenden diferentes actividades como la meditación o consumen diferentes drogas. La investigación que involucra el “enfoque externo” utilizando la tecnología no nos informa sobre lo que la persona está experimentando, solo qué partes del cerebro se activan y qué ondas cerebrales se emiten.

En la medicina tradicional china (MTC), el hígado alberga el *hun*, o alma, que nos da nuestra consciencia y sentido de propósito, y que abandona el cuerpo después de la muerte. El hígado es también lo que regula la energía vital que sostiene la vida, almacena y limpia la sangre durante el sueño profundo. La sangre transporta el *chi* por todo el cuerpo nutriendo y apoyando nuestros órganos, extremidades y tejidos. Es el sabor agrio de ciertas hierbas y frutas como el limón que se utiliza en la desintoxicación del hígado. También se considera que el hígado está conectado con la ira y la frustración, que a menudo se suprimen dando lugar a un *chi* estancado.

MODELO DE DESCARTES

Basado en su tesis de que la mente y el cuerpo son distintos, el problema para Descartes era cómo interactúan la mente (no material) gobernada por pensamientos y el cuerpo material gobernado por leyes mecánicas. Su sistema no excluía la idea de un alma cuyo asiento asociaba con la glándula pineal, pero la distinción entre la mente y el alma es difícil de aclarar en su metafísica. Asoció la mente con el cerebro y luego contrastó la mente con el cuerpo

que él concebía como puramente físico, y que operaba de una manera puramente mecánica gobernada por leyes mecánicas.

Esta perspectiva reemplazó la visión anterior sugerida por muchos filósofos griegos primitivos, incluido Aristóteles, quien sostuvo que el alma era el principio de la vida con plantas que poseen un alma vegetativa que incluye nutrición, crecimiento y reproducción, animales que poseen un alma sensible que incluye sentidos externos, sentidos internos, apetito y movimiento, así como los atributos del alma vegetativa. Y los humanos que poseen poderes racionales junto con los otros atributos anidados mencionados anteriormente. Al definir el alma como una cosa de pensamiento unitario, Descartes anuló los atributos anteriores sostenidos por Aristóteles y la posibilidad de que los animales pudieran tener un alma y que hubiera un alma vegetativa responsable de la nutrición, el crecimiento y la reproducción en plantas, animales y humanos. La filosofía de Descartes eliminó efectivamente el alma conectada con el principio vital que anima a todas las entidades vivientes y lo reemplazó con una visión mecánica donde las funciones de la vida pueden explicarse de una manera puramente mecánica (Hatfield, 2014). La perspectiva de Descartes ha tenido un gran impacto en la comprensión científica moderna de la consciencia, que a menudo se ve como un producto del cerebro y el cuerpo como mecánico.

LA VISIÓN DE ARISTÓTELES

Aristóteles, como se describe, no tenía una “visión de dos componentes”, sino que pensaba que los humanos y otros organismos son “inextricablemente psicofísicos, al igual que sus capacidades y actividades, por lo tanto, “no hay problema”. Para él, el alma (psique) es la esencia de cualquier ser vivo y es su sello distintivo. Un cuerpo sin alma no tiene sentido desde la perspectiva de Aristóteles: un alma es la virtud por la cual los seres vivos tienen vida “donde la vida significa la capacidad de autosustento, crecimiento y reproducción. Si uno considera una sustancia viva como un compuesto de materia y forma, entonces el alma es la forma de un cuerpo natural o, como Aristóteles dice a veces, orgánico. Un cuerpo orgánico es un cuerpo que tiene órganos, es decir, partes que tienen funciones específicas, como las bocas de los mamíferos y las raíces de los árboles” (Kenny n.d., párrafo 2). La perspectiva biológica de Aristóteles es contraria a la de Platón, quien vio el alma “como un exiliado de un mundo mejor mal alojado en un cuerpo bajo” (Kenny, párrafo 2). Sin embargo, Aristóteles parece tener no solo un aspecto biológico sino uno trascendental como se revela en sus escritos sobre ética, virtud y contemplación. “En la *Ética Eudemia* es “el servicio y la contemplación de Dios” lo que establece el estándar para el ejercicio apropiado de las virtudes morales, y en la *Ética a Nicómaco* esta contemplación se describe como una actividad sobrehumana de una parte divina de la naturaleza humana. La última palabra de Aristóteles sobre la ética es que, a pesar de ser mortales, los seres humanos deben esforzarse por hacerse inmortales tanto como puedan” (Kenny n.d., *Acción y contemplación*, párr. 3). El problema con el legado de Aristóteles es que

“nadie ha producido una reconciliación totalmente satisfactoria entre las cepas biológicas y las trascendentes” (Kenny, s.f. párrafo 9).

VEDANTA

En el Vedanta, la consciencia y la sintiencia son propiedades del alma. También hay amplia evidencia empírica que establece la sintiencia celular desde la perspectiva de las funciones celulares. “Las células pueden leer cognitivamente su entorno, analizar la información recibida y luego ejecutar la acción necesaria para continuar su supervivencia” (Sri Chaitanya Saraswat, 2015, p. 3). No todas las escuelas de Vedanta comparten la misma metafísica con Advaita (no dual), Dvaita (dual) y Vishishtadvaita (monismo calificado) siendo las perspectivas principales. Vishishtadvaita considera que la consciencia o Espíritu consciente es primario y se manifiesta a través de todas las formas vivientes. En otras palabras, toma la forma, pero al mismo tiempo, es mucho más que la forma, ya que también está dirigiendo su despliegue. Está presente en todo el cuerpo, incluidas todas las células.

“El alma es la mente maestra inconsciente dentro de cada material orgánico en el cuerpo. Impregna dentro y fuera de cada célula, una consciencia materna de la inteligencia, que impulsa todo lo que sucede biológicamente, psicológicamente, emocionalmente o de cualquier otra manera. Puede ser más grande que nuestros cuerpos y más pequeño que un fotón. La identidad más verdadera de uno es cósmicamente espiritual (S. Arka, comunicación personal, 4 de mayo de 2016 en Lindhard, 2016, p. 10)

REFLEXIONES METAFÍSICAS

Todo lo que decimos, pensamos y hacemos refleja nuestra comprensión metafísica del Universo. La medicina alopática occidental también se basa en una cierta comprensión metafísica, que se concentra en la naturaleza material del cuerpo desde una perspectiva mecanicista. En consecuencia, las partes del cuerpo pueden ser reemplazadas y renovadas, y

los síntomas pueden ser transformados usando medicamentos. Es contrario a un sistema holístico donde cada parte afecta a la otra parte y donde la mente, el cuerpo y el alma están interconectados e interactúan, siendo el alma primaria.

Como terapeuta holística, me he dado cuenta de una inteligencia más profunda en el cuerpo que es bastante capaz de curarlo si se le da el apoyo adecuado. Nuestra mente pensante, que, con el entrenamiento, se ha convertido en una mente intelectual (Arka, 2013) vinculada con nuestra pequeña personalidad egoísta, debe apartarse del camino y dejar que esta inteligencia fundamental más profunda se haga cargo. Eliminar, o al menos minimizar todas las

toxinas, es parte del proceso de curación. En estos días, hay toxinas en la mayoría de nuestras fuentes de alimentos, como el herbicida a base de glifosato, que se utiliza en productos artificiales como *Roundup*, un herbicida a base de glifosato de amplio espectro, que está clasificado como un probable carcinógeno humano por la Agencia Internacional para la Investigación del Cáncer, una unidad de la Organización Mundial de la Salud, en 2015 (Cressey, 2015).

Pero igualmente, los medicamentos, el alcohol, el tabaco y las cosas eléctricas como las radiaciones Wi-Fi y otros CEM de frecuencia de microondas han demostrado que “causan estrés oxidativo que causa daño a los espermatozoides / testículos, efectos neuropsiquiátricos que incluyen cambios en el EEG, apoptosis, daño al ADN celular, cambios endocrinos y sobrecarga de calcio” (Pall, 2018, resumen). Uno puede preguntarse por qué los gobiernos permiten la venta de productos como estos en sus países. Nuestros hijos son nuestro futuro, y lo que les damos para comer afecta directamente su salud a largo plazo, al igual que su exposición a Wi-Fi y otros campos electromagnéticos de frecuencia de microondas.

EL CASO DE REYNARD

El caso de Reynard plantea muchas preguntas sobre la consciencia y, más especialmente, cómo la calidad de la consciencia puede verse afectada y comprometida con el uso de medicamentos. Para comprender plenamente la relevancia de este estudio de caso, también necesitamos tener un modelo del ser humano que apoye los cambios observados. Sólo proponiendo una hipótesis plausible se puede entender y luego adoptar acciones paliativas en otros casos para ver si producen un resultado similar al de Reynard.

Sugiero aquí, que somos un alma, y es el alma la que tiene aspectos vegetales, de sentimiento y de pensamiento. El alma posee una mente que tiene diferentes niveles, incluyendo una mente conectada al pensamiento y otra conectada al sentimiento; no es nuestra pequeña mente del ego asociada con nuestras habilidades intelectuales. El Alma, como un aspecto o agente del Espíritu Consciente, es la inteligencia fundamental que se manifiesta a través de todos los seres vivos, que colectivamente forman un Ser Consciente Cósmico. Al humillar nuestra “personalidad de ego” podemos ponernos en contacto con nuestra alma y ser guiados por esta inteligencia más profunda de la que todos somos parte.

Es esta inteligencia la que puede tomar el control si se lo permitimos, como en el caso de Reynard. Para este autor, la mente es semifísica como sugiere Srinivas Arka (2013). Esto es consistente con la idea de que todo el sistema sanguíneo, no solo el corazón, puede verse como parte de un sistema magnético eléctrico donde la mente pensante está vinculada al resplandor del sistema sanguíneo y, como tal, está asociada con todo el SNC, incluida la parte neural del cerebro. Esta lente sugiere que la toxicidad de la sangre probablemente refleja un equilibrio incorrecto en el componente iónico de la sangre, que afecta el campo que crea. Cuando este

campo está equilibrado, la mente es clara y lúcida, pero cuando el sistema es tóxico, el campo se ve afectado, lo que se refleja en la calidad de nuestra consciencia, incluidos los patrones de pensamiento trastornados. Esta propuesta debe investigarse a fondo.

RESUMIENDO

El caso de Reynard todavía está en curso, está entrando en una nueva fase reflejada por su cuerpo cada vez más debilitado. Es tan obvio que no es su cuerpo, ya que es espiritualmente fuerte y aún consciente. Por la noche, ahora tiene algo de dolor e incomodidad, principalmente causado por el estallido de ampollas debido a estar sentado durante 5 horas en una conferencia reciente a la que insistió en asistir. A esto, necesitamos agregar una hora extra en cada sentido para llegar a la conferencia en un taxi asistido. Para ayudar a dosis muy pequeñas de morfina ahora se administran todas las noches, pero solo ha pedido, pero solo cuando hay un alto grado de incomodidad. Esto le permite dormir y, sin embargo, permanecer lúcido. Si él fuera sólo un cuerpo como muchos científicos sienten, no habría ninguna entidad para “querer” y soportar lo que está sucediendo. Si fuera solo una mente, estaría siempre cambiando... Como todos sabemos, nuestros pensamientos están cambiando para siempre. El estudio de caso sugiere que somos más que nuestras mentes y cuerpo.

También propone que somos más que nuestra personalidad de ego, sino un alma o una parte de una inteligencia más profunda, que, dadas las condiciones adecuadas, puede restaurar nuestra salud mental y bienestar. El modelo de Aristóteles de nosotros como seres psicofísicos no está tan lejos de la opinión expresada aquí, especialmente si tomamos psico como alma. A partir de este estudio de caso, podríamos deducir que somos seres espirituales que viven en un cuerpo mortal limitado en el tiempo que está influenciado por nuestros comportamientos, estilo de vida, pensamientos e incluso nuestra comprensión de la realidad.

Este estudio de caso muestra que los estados delirantes pueden revertirse y que las personas mayores no son necesariamente agresivas y descorteses por naturaleza, pero que su consciencia podría haberse visto comprometida por las muchas drogas médicas que reciben.

Una comprensión espiritual permite a la persona vivir los momentos finales de su vida en paz y tranquilidad, descansando en el conocimiento de que han servido a la humanidad de cualquier manera que hayan sido inspirados por la inteligencia interna y externa más profunda que impregna toda la materia viva. En el caso de Reynard, comenzó una Fundación “para contribuir, aunque sea modestamente, a promover el desarrollo de una sociedad más humanitaria y consciente” (XXXX, LXVI CICA, 4 de mayo de 2023, discurso de apertura). Esperemos que su organización florezca y crezca y, a través del proceso terminal ejemplar de esta vida, contribuya a una nueva comprensión espiritual de quiénes somos e inspire a cada uno de no-

sotros a descubrir lo que hemos venido a hacer en este planeta guiados por esa Inteligencia Cósmica de la que todos somos parte.

REFERENCIAS

Arka. Srinivas (2013). *Arka Dhyana Intuitive Meditation. An enlightening journey into your inner realms initiated by your breath, sound and touch*. Middlesex, UK: Coppersun Books.

Cressey, D. (2015): Widely used herbicide linked to cancer. *Nature* <https://doi.org/10.1038/nature.2015.17181>

Hatfield, G. (2014). René Descartes. Stanford Encyclopedia of Philosophy <https://plato.stanford.edu/entries/descartes/>

Kelly, A.J.P. (n.d.). Philosophy of Mind of Aristotle. Britannica. <https://www.britannica.com/biography/Aristotle/Philosophy-of-mind>

Lindhard, T. (2016). Unlocking the secrets of the heart through meditating on the self. Ph.D diss., Dept. of Consciousness Studies. University of Professional Studies. DOI: 10.13140/RG.2.2.16952.96008

Pall, M. L. (2018). Wi-Fi is an important threat to human health. *Environmental Research*, Vol. 164, pp. 405-416. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0013935118300355>
XXX, LXVI CICA, 4th May, 2023, conference, opening address

Sri Chaitanya Saraswat. (2015). Life and consciousness – The Vedantic view. *Communicative & Integrative Biology*, 8(5), 1-11

Construir la paz desde la resiliencia familiar en la discapacidad

Emma Verónica Santana Valencia

Directora Académica de los Posgrados en Investigación Educativa UPAEP (México).

RESUMEN

Las familias que viven la discapacidad en un hijo o hija, han establecido una dinámica particular con la cual afrontan el día a día. Para dar respuesta a su circunstancia de vida, se han fortalecido a partir de la resiliencia familiar, la cual les ha permitido poner en práctica una serie de acciones a favor de las personas que constituyen el sistema, reconociendo sus recursos, fortalezas, creencias, capacidad de organización y comunicación. Desde esta vivencia es que se puede hacer un andamiaje hacia la construcción de la paz, como una experiencia que tiene sus raíces en un proceso de transformación, que inicia en la persona, favorecida por la interacción familiar y proyectada en la sociedad. El presente documento, tiene el propósito de analizar desde un enfoque descriptivo, cómo el fenómeno que viven dichas familias les permite reconocer los recursos y competencias que han desarrollado a través de la resiliencia, debido a que existen una serie de componentes, que dirigen al sistema familiar al afrontamiento de la adversidad de manera positiva. La interacción que se tiene ante este hecho favorece el reconocimiento de condiciones únicas que promueven la construcción de la paz.

Palabras clave: construcción de la paz, resiliencia familiar y discapacidad

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla sobre la paz es necesario comprender que tiene su contraparte, la cual es el conflicto, y así es como coexisten. Montañes y Ramos (2012), refieren que por sí mismos, ambos carecen de naturaleza propia, debido a que no pueden analizarse sin la presencia de los seres humanos, ya que en su ejercicio es como se manifiesta. La paz y el conflicto, son realidades construidas social y culturalmente, de modo que para que se gestionen los conflictos se necesita del compromiso y participación de las personas en lo individual, familiar y social, dirigiendo los esfuerzos y acciones hacia su construcción. Ahora bien, Muñoz (2004), afirma que la paz en sí misma está dotada de contenido, por lo tanto, no debe estar supeditada a la

ausencia o presencia de la violencia estructural. La paz, es un proceso inacabado creado por las personas en cualquier contexto, con lo cual se deben generar experiencias a través de su construcción desde los ámbitos inmediatos del sujeto como la familia, luego la escuela y finalmente la sociedad.

Para comprender la construcción de la paz es necesario observar que es un proceso que tiene proyección en el futuro, que la manera óptima de concretar esta realidad es observar el pasado con una mirada analítica, para que así se entienda el fenómeno y se corrijan los errores en el presente, actuando con inteligencia desde una conciencia crítica con disposición al cambio, para que finalmente se creen propuestas novedosas (Ramírez-Orozco, 2014).

Al considerar que la construcción de la paz es un proceso que se fortalece mediante la creación de experiencias, vivencias y acciones, la familia cumple un papel determinante, al ser el primer espacio humano donde la persona interactúa. La familia en sí misma, tiene funciones que cumplir en aspectos biológicos, psicológicos, sociales y espirituales (Macias, 2012). Dichas funciones permiten suscitar diversas experiencias de vida, entre las que se encuentran acciones que gestan un cambio de mentalidad, las cuales surge de las narrativas al interior del sistema familiar, así como las actitudes que facilitan la transformación del conflicto, previniendo que se desate la violencia. Lo anterior es posible cuando el hogar se destaca por la vivencia de la resiliencia, a partir del respeto, la paciencia, solidaridad y tolerancia, promoviendo la inteligencia emocional (Arenas, Mora y Medina, 2018).

Las familias que afrontan la discapacidad en un hijo o hija, son ejemplo de esta generación de resiliencia, la cual les permite desde la cotidianidad desarrollar competencias, condiciones y acciones que los cohesiona como personas y grupo, a partir de las cuales se ofrecen vivencias que robustecen el andamiaje hacia la construcción de la paz. Al interior de la vida en estas familias, se descubre un entorno privilegiado para educar a otras generaciones hacia la cultura de la paz, porque surgen oportunidades para ejercitar, así como, vivir una serie de valores y estrategias que favorecen la resolución de conflictos (Arenas, Mora y Medina, 2018).

Este trabajo no es sencillo, no es un logro inmediato, es una labor donde se promueven competencias sociales, se fomentan los factores de protección, se ejercita la confianza, autonomía, iniciativa, se robustece la identidad, la intimidad e integridad. También se abren espacios para las narrativas, la organización y la comunicación (Grotberg, 2006., Palomar y Gaxiola, 2013., Walsh, 2004 y Valencia, 2019).

A partir de lo descrito previamente, se realiza una reflexión acerca de la relación que existe de la resiliencia familiar en contextos donde la discapacidad está presente, y cómo se construye la paz. El propósito es analizar este fenómeno desde la vivencia de las familias con algún

hijo o hija con discapacidad, para reconocer los recursos con los que cuenta a partir de la resiliencia (López, 2010; García y Domínguez de la Ossa, 2013), para afrontar la adversidad de manera positiva, esta interacción permite distinguir los aspectos esenciales que fortifican la construcción de la paz.

EXPERIENCIA DE LA FAMILIA Y DISCAPACIDAD EN UN HIJO

La familia por sí misma es considerada como la entidad que acoge de manera incondicional a la persona. Desde ella se refuerza la autoestima e identidad de los menores, además de construir los vínculos entre todos los miembros del grupo. Constituye el ámbito mediante el cual, el ser humano despliega su desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial por medio de una serie de procesos que le permiten evolucionar para convivir en sociedad. Restrepo (2014) afirma que la familia es una unidad polivalente y funcional, con estructura heterogénea en su interior y donde se desarrollan procesos de diversa índole. Por su parte López y Escudero (2003) sostienen que la familia es la unión de personas que comparten un proyecto de vida a través de una existencia común, en un periodo largo de duración, en el que se gestan sólidos sentimientos de pertenencia, existe el compromiso personal entre todos los que son miembros del grupo, además se suscitan profundas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. Por lo tanto, la familia es el núcleo que le da soporte al sujeto miembro de la comunidad.

En el caso de las familias que experimentan la discapacidad en un hijo o hija, pero manifiestan una dinámica con rasgos específicos, debido al enfrentamiento constante con el diagnóstico. Estas familias enfrentan una crisis no normativa en su estructura ante la llegada de la discapacidad en un hijo o hija, debido a que es un evento no esperado que origina desajustes y desequilibrio, tanto a nivel interno como en sus relaciones (Quintero, Amaris y Pacheco, 2020).

Dicha condición, genera una serie de hechos, prácticas y creencias provenientes del contexto social en el que se encuentre inmersa la familia, estas situaciones suelen ser injustas, y provocan que la familia reaccione en diversas direcciones, debido a su propia historia y condiciones singulares, manifestando rebeldía o conformidad (Garrido, 2009 y Fresnillo, 2014). También se altera el ciclo vital y la respuesta emocional de sus integrantes, a partir de una fase interna que incluye el impacto, negación y duelo, posteriormente en una adaptación y reorganización, que se fragua al exterior del sistema (Espina y Ortego, 2003).

Sin embargo, de forma alterna a la circunstancia de crisis y estrés elevado que viven estas familias, así como la incertidumbre, miedo, culpa, tristeza entre algunas emociones que son parte del proceso al interior del sistema, también surge ante la experiencia del duelo, una adaptación, así como reconocimiento de sus capacidades y con ello nuevas maneras de afron-

tar la crisis, tomando un lugar de optimismo y aprendizaje. Algunas familias enfrentan el desafío de manera enriquecida comprendiendo tanto los padres como los hermanos, que el pequeño o pequeña con alguna discapacidad, es parte integral de sus vidas, es alguien que trae al grupo novedad, así como situaciones de vida oportunas y positivas. Lo anterior los ayuda a fortalecer el vínculo del grupo. Ofrece la probabilidad de establecer relaciones mutuas reconfortantes y duraderas con múltiples personas, profesionales, organizaciones y lo más valioso la familia (Grotberg, 2006; Peralta y Arellano, 2010).

No se niega el choque emocional donde experimentan una serie de sensaciones negativas, preocupaciones y momentos complejos, porque pueden revivir este conjunto de sentimientos en el futuro. Pero en estas familias su apertura es continua, los distingue, su satisfacción por el reconocer que su hijo o hija con discapacidad lleva una vida valiosa e insustituible, además de su propia capacidad resiliente (Grotberg, 2006; Peralta y Arellano, 2010).

Por lo tanto, al tomar como base la realidad que viven, con todo lo que esto involucra tanto, en lo negativo como en lo positivo, es posible observar que ante la adversidad que estas familias experimentan, pueden surgir enriquecidos, desarrollando una serie de habilidades, estableciendo una manera de interacción, así como promoviendo una serie de valores y comportamientos que los hace únicos en este crecimiento como personas y grupo.

LA RESILIENCIA FAMILIAR COMO RECURSO PARA EL CRECIMIENTO HUMANO

La resiliencia es un concepto que tiene diversas miradas, ya que no hay un consenso en una sola definición. De manera general los expertos concuerdan en considerar que es la adaptación de un ser vivo un hecho perturbador, que incluye aspectos biológicos, competencias y habilidades que se concentran en un proceso activo, el cual implica una adaptación personal y social de forma positiva en condiciones de riesgo. Por lo tanto, el concepto se ha destinado para distinguir a los seres humanos, que enfrentan condiciones adversas y de alto riesgo, pero que logran desarrollarse de manera sana y exitosa (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997). Para descubrir que pueden surgir enriquecidos de la adversidad, será un antecedente, que desencadena el comportamiento resiliente. La adaptación positiva refiere un comportamiento resiliente, que surge de la interacción con diversos mecanismos psicosociales (García del Castillo Rodríguez, García del Castillo López, López-Sánchez, y Dias, 2016). De tal manera que, se convierte en la posibilidad de toda persona para que pueda afrontar las complejidades de la vida, en un equilibrio de factores riesgo y de protección, con los cuales se genera una construcción social positiva.

En las familias se experimentan distintas condiciones y situaciones, que requieren de contar con un soporte para afrontar las crisis. Walsh (2004) afirma que:

La resiliencia es una cualidad del sistema familiar, el cual se concentra en un proceso de enfrentamiento y adaptación donde cada uno de sus miembros se fusionan en una unidad funcional. De esta manera, el núcleo de la resiliencia familiar se concentra en áreas que permiten el fortalecimiento de la familia y sus miembros ante la adversidad.

Algunas de sus acciones concretas son la atribución del significado que hacen de la adversidad, la esperanza, la espiritualidad, la organización de sus actividades y funciones, así como contar con redes de apoyo por mencionar algunas (Charepe y Figueirido, 2010).

De manera especial en el caso de las familias que viven la discapacidad en un hijo o hija, la resiliencia se manifiesta como un conjunto de cualidades y propiedades que les ayudan a resistir las vicisitudes, adaptándose a las circunstancias de su propia condición. Lo esencial es mantener y tomar una postura frente a la problemática de modo proactivo, organizando sus respuestas a partir de sus recursos y desarrollando estrategias a largo plazo, ofreciendo un soporte emocional y compromiso en las relaciones intrafamiliares (Athié y Gallegos, 2009). Desde una visión positiva, la familia comprende que, a partir del reconocimiento que hacen de la coexistencia de sensaciones tanto positivas como negativas, los conduce a generar acciones concretas para el afrontamiento (Peralta y Arellano, 2010).

Por lo tanto, en estas familias y desde la resiliencia, se puede generar la adaptación y superación al estrés, a partir de las fortalezas de cada integrante y del grupo en sí mismo, otro factor es redefinirse desde las cualidades y contribuir a nuevos roles en espacios sociales. En el caso de las familias con discapacidad, la reestructuración y evaluación pasiva, son las estrategias más ocupadas, a partir de las cuales valoran sus capacidades y recursos, asumiendo que los problemas surgidos de esta situación son susceptibles de superar (Quintero, Amaris y Pacheco, 2020).

CONSTRUIR LA PAZ, DESDE LA RESILIENCIA FAMILIAR

La construcción de la paz está vinculada con la educación de la misma, la UNESCO (1995) afirma que esta debe ser el fomento de los valores universales en todos los seres humanos, desde la experiencia de los derechos humanos, así como los comportamientos que la promueven, en contextos socioculturales diversos. De modo que lo que se pretende es valorar cada uno de los rasgos humanos, que se observen como una oportunidad de transformación, a partir de las relaciones humanas, en el reconocimiento del otro. Esto implica que el comienzo del proceso es con la exploración de uno mismo, para transitar a la comprensión del otro como igual, es decir un sujeto con los mismos derechos y destinatario de las propias acciones de las que es receptor (Castañeda, 2022).

Entonces, la construcción de la paz es comprendida como un proceso humano, que surge de la convivencia pacífica en el día a día, en ese descubrimiento del otro, siendo la base de la ciudadanía, el capital social y calidad de país que se aspira constituir (Barquero, 2014; Vargas, 2020). Para hacer vida este anhelo, es necesario considerar que, al ser un proceso de humanización, este surge de la vida al interior de la familia, debido a que es considerada la estructura base de toda sociedad, además es el primer ámbito donde se recibe a la persona para educarla en el logro de su madurez. Por lo tanto, la familia desde su naturaleza y esencia concentra las condiciones para promover la construcción de la paz.

La familia es considerada la raíz a partir de la cual los niños y niñas aprenden sobre el reconocimiento del otro como igual, se genera la vida en común, ahí se ejercita la socialización, se promueve la convivencia a través del diálogo, la tolerancia, la solidaridad y la justicia. En su dinámica, la familia consolida por medio de las prácticas cotidianas las relaciones axiológicas que confluyen en el reconocimiento de la individualidad desde la diversidad de cada miembro del grupo, por lo tanto, la familia se convierte en el espacio primario para cimentar y fortalecer la paz, desde la convivencia diaria (Baquero, 2014; Vargas, 2020).

La familia en sí misma puede fomentar la resiliencia, la cual es comprendida, como la capacidad que desarrolla en su interior al ser apaleada por una desgracia, para sostener y ayudar a cada uno de sus miembros, los cuales pueden ser víctimas de circunstancias difíciles, pero capaces de construir una vida rica y de realización para cada uno de sus integrantes, a pesar de la situación adversa en la que, las personas han sido sometidas (Delange, 2010).

La resiliencia se practica al interior de las familias mediante un sistema de creencias fuerte, patrones organizacionales y procesos comunicativos, los cuales se pueden observar en las narrativas y sentido que les otorgan a las vivencias, de modo que ven posible afrontar el infortunio.

En otra fase del proceso, como grupo se organizan para distribuir las funciones al interior del hogar y así dar respuestas eficientes a las necesidades que se les presentan, finalmente dan soporte a las personas generando espacios para que la comunicación y expresión de emociones sea clara y sincera; asimismo, suscitan condiciones para la resolución de los conflictos de manera colaborativa (Walsh, 2005).

Como proceso la resiliencia familiar a favor de la paz, se puede reconocer con la creación de espacios y procesos para el diálogo, la escucha, la fortificación de la cohesión de la familia y a través del apoyo mutuo, así como la interacción entre las relaciones de sus miembros con acciones de calidad, adiestrar las competencias parentales y arribar a las fuentes de apoyo social (Gómez y Kotliarenco, 2010) se convierten en actos que robustecen las raíces para la paz.

También es posible fortalecerla desde la resiliencia, mediante el juego recreativo, el fortalecimiento del apego, la interacción entre padres e hijos, establecer una relación cooperativa entre todos los integrantes del grupo, considerar la promoción de la pareja con un buen trato, proponer cuidados favorables a cada uno de los miembros de la familia, fomentar rutinas y rituales grupales que promuevan la identidad, finalmente organizarse de manera productiva (Kotliarenco, Muñoz y Gómez, 2012; Cáceres y Kotliarenco, 2012; Palomar y Gaxiola, 2012).

CONCLUSIONES

La experiencia de las familias con un hijo o hija con discapacidad, los lleva a enfrentar diversas circunstancias, las cuales generan conflicto y deben proteger su existencia, a partir de la resiliencia familiar. Las familias aprenden a reconocer la coexistencia de sentimientos negativos y positivos, así como el vivir con la adversidad en el día a día, pero tienen el potencial de generar la resiliencia en todos los sentidos. Este hecho es un recurso que los fortalece como personas y grupo, asimismo desarrollan competencias únicas en la convivencia cotidiana, por lo que es posible observar que aprenden a resolver conflictos en la interacción humana, y estas acciones abonan al proceso de la construcción de la paz. Por lo tanto, la familia se convierte en el espacio ideal para educar y promover la cultura de la paz, a través de acciones concretas, las cuales tienen naturaleza resiliente.

De modo que, la propuesta es reconocer el potencial y los aportes de las familias que afrontan la discapacidad, para incluirlos en los contextos escolares y comunitarios, donde se desarrollen espacios de diálogo, se reconozca su identidad y experiencia. Estas familias, en su día a día, han generado rasgos y conductas resilientes, desde que han asumido la posibilidad de vivir de manera positiva a pesar de la discapacidad, porque las personas son más importantes que la circunstancia.

La experiencia y vivencia desde la resiliencia familiar, permite sembrar las primeras acciones a favor de la construcción de la paz, debido a que en los pequeños contextos familiares se expresan discursos que dan sentido y significado a la vida, se convive, se organizan para distribuir funciones, se abren espacios para el diálogo y la escucha, además de expresar emociones. Por lo tanto, estas son algunas de las acciones que desde el hogar se pueden realizar, para la construcción de la paz en el presente rumbo al futuro.

REFERENCIAS

Athié Díaz, D. A., y Gallegos Orozco, P. (2009). Relación entre la Resiliencia y el Funcionamiento Familiar. *Psicología Iberoamericana*, 17(1) 5-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133912613002>

- Arenas-Villamizar, V. V., Mora-Wilches, K. Y., y Medina-Mendoza, L. A.** (2019). Familia y escuela como entidades fundamentales en la construcción de paz. *AIBI revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(S1), 24-31.
- Barquero Brenes, A. R.** (2014). Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 138-156.
- Castañeda, M.** (2022). "Educación para la paz. Análisis de un concepto necesario". En Y. Herrera, R. Cruz y A. Salinas (coords) Comunicación y educación para la paz. Voces de América Latina. Universidad Santo Tomás. Ediciones USTA. Colombia p. 21-30
- Charepe, Z. B., & Figueirido, M. H. D. J. S.** (2010). Promoción de la esperanza y resiliencia familiar. Prácticas apreciativas. *Investigación y educación en enfermería*, 28(2), 250-257.
- Delage, M.** (2010). *La resiliencia familiar. El nicho familiar y la superación de las heridas*. España: Gedisa.
- Espina, A., y Ortego, M.** (2003). *Discapacidades físicas y sensoriales. Aspectos psicológicos, familiares y sociales*. Alcalá, España: Editorial CCS.
- Fresnillo, M.** (2014). Desde la familia, la discapacidad se mira con otros ojos. *Revista Educación y futuro digital*, 9(2014), 60-73. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21520/Desde_la_familia_la_discapacidad_con_otros_ojos.pdf
- García-Vesga, M. y Domínguez-de la Ossa, E.** (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77. <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v11n1/v11n1a04>
- García del Castillo Rodríguez, J. A., García del Castillo López, Á., López-Sánchez, C., y Dias, P. C.** (2016). Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud.
- Garrido, E.** (2009). La familia, constructora de destinos personales y sociales en el ámbito de la discapacidad. En P. Brogna. *Visiones y revisiones de la discapacidad*. (pp. 342-360). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, E., y Kotliarenco, M. A.** (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2) 103-131. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26416966005>

- Grotberg, E.** (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M.** (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington DC: Organización Panamericana de la salud. <http://200.32.31.245/transferecia-universitaria/aprendizaje-y-servicio/ESTADO%20DE%20ARTE%20EN%20RESILIENCIA%20-%20Organizacion%20Panamericana%20de%20la%20Salud%20-%20Organizacion%20Mundial%20de%20la%20Salud.pdf>
- Kotliarenco, M. A., Muñoz, M. M. y Gómez, E.** (2012). Procesos de resiliencia familiar ante la diversidad social: relación, organización y juego. Chile. https://www.academia.edu/1492145/PROCESOS_DE_RESILIENCIA_FAMILIAR_ANTE_LA_ADVERSIDAD_SOCIAL_RELACION_ORGANIZACION_Y_JUEGO
- López, V.** (2010). Educación y resiliencia: Alas de la transformación social. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2). <http://www.redalyc.org/html/447/44717910016/>
- López, Silvia; y Escudero, V.** (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Alcalá, España: CCS
- Macías, R.** (2012). *Entendiendo y tratando el corazón de la familia. Un modelo dinámico, sistémico, integrativo*. México: El Saber Instituto.
- Montañés Serrano, M., & Ramos Muslera, E. A.** (2012). La paz transformadora: una propuesta para la construcción participada de paz y la gestión de conflictos desde la perspectiva sociopráctica.
- Muñoz, F.** (2004). "La paz". En B. Molina y F. Muñoz (coords.), *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad de Granada, 21-42.
- Ramírez-Orozco, M.** (2014). Aproximación bibliográfica a la construcción de la paz en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2014(63), 23-43.
- Palomar, J., y Gaxiola, J.** (2012). *Estudios de resiliencia en América Latina volumen 1*. México: Pearson.
- Palomar, J., y Gaxiola, J.** (2013). *Estudios de resiliencia en América Latina volumen 2*. México: Pearson.
- Peralta, F., y Arellano, A.** (2010). El papel de la familia en la promoción de la autodeterminación de sus hijos/as con Síndrome de Down: el Enfoque Centrado en la Familia (ECF).

En Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (Ed.) *Actas del II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: "La Fuerza de la Visión Compartida"*. (pp. 835-844) Granada, España. <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/e4dd9d6b4249e550046bd57e9aa942f027efa50d.pdf>.

- Quintero, F., Amaris, M. D. C., & Pacheco, R. A.** (2020). Afrontamiento y funcionamiento en familias en situación de discapacidad. *Revista Espacios*, 41(17), 21-30.
- Restrepo, D.** (2014). Desarrollo Familiar. Una alternativa en la educación superior. *LM López Montañó (Comp.), Tres décadas de desarrollo*.
- Valencia, E. V. S.** (2019). La resiliencia en familias que viven la discapacidad, desde un enfoque centrado en la familia. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (27).
- Vargas, R.** (2021). Educar para la paz: cambio individual y colectivo. *Observador del Conocimiento*, 6(1), 140-150.
- Unesco.** (1995) Declaración y plan de acción integrado para la educación de los derechos humanos y la democracia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Walsh, F.** (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Madrid: Amorrortu.
- Walsh, F.** (2005). Resiliencia familiar: un marco de trabajo para la práctica clínica. *Revista Sistemas Familiares* 21 (1-2): 76-97. https://www.researchgate.net/profile/Froma_Walsh/publication/31762628_Resiliencia_familiar_estrategias_para_su_fortalecimiento_F_Walsh_tr_por_L_Wolfson/links/09e4151391ef173836000000.pdf

El diálogo intergeneracional para la convivencia pacífica

Laura Gaeta González

Profesora de los Posgrados en Educación UPAEP, así como del Área de Reflexión Universitaria y la Licenciatura en Psicología de la Ibero Puebla (México).

RESUMEN

La pirámide poblacional se ha ido invirtiendo de tal manera que el número de personas mayores en nuestra sociedad es cada vez más alto. Al mismo tiempo, las nuevas generaciones al haber nacido en una era tecnológica, suelen apoyar sus creencias, intereses y opiniones en estos medios, notándose alejados de lo que sus antecesores vivieron y defendieron, lo cual puede traducirse en brechas generacionales que, en un momento dado, pueden limitar el interés, la escucha y la apertura al diálogo.

A su vez, los estereotipos que acompañan a cada generación pudieran implicar antagonismos y violencias que dificultan el aprendizaje mutuo y la elección de mejores maneras de hacer las cosas hoy. De ahí que sea necesario cuestionar de qué nos estamos perdiendo con esta tendencia a descartar lo viejo e invalidar lo diferente.

INTRODUCCIÓN

A medida que los diversos grupos sociales van evolucionando, el fenómeno del envejecimiento social se torna más visible (Bautista, 2016). Factores como la disminución en las tasas de natalidad, el aumento en la esperanza de vida, así como diversos avances científicos y tecnológicos, han contribuido a que la pirámide poblacional se invierta, incluso en países como México, caracterizado por su alta concentración de jóvenes. Es así como las brechas generacionales también han ido creciendo, junto con las tensiones entre los distintos grupos de edad que, aunque comparten espacios, no siempre coinciden en intereses ni participan en proyectos orientados a metas comunes.

Se estima que desde el siglo XX convergen cinco generaciones distintas (Velarde et al., 2022) y aunque el conflicto es y será parte de nuestra realidad como seres sociales, independiente-

mente del grupo etario al que se pertenezca, las diferencias culturales, ideológicas y políticas de unas y otras generaciones a partir de sus experiencias, a menudo crean divisiones, incompreensión y violencias, que a veces parecen irremediables.

Si se toma en cuenta también que en la actualidad hay una tendencia a considerar que *no necesitar de nada ni de nadie* es sinónimo de autorrealización (Laguna, 2020), se vuelve más difícil tomar consciencia de que una relación armoniosa y recíproca entre grupos generacionales es posible y, con ello, superar posturas individualistas.

En este sentido, es esencial recordar que la vulnerabilidad humana se presenta a lo largo de toda la vida, que la necesidad de apoyo, cuidado y contención existe en todas las etapas de desarrollo, aunque de distintas maneras, y que esto se da no solo en momentos críticos, sino también en aquellos de aparente estabilidad.

Sin embargo, pareciera que en nuestras sociedades se reconoce este requerimiento de ayuda únicamente en las primeras y últimas etapas vitales, en las que suele evidenciarse la “dependencia” de personas cercanas. Es frecuente que se asocie a la persona mayor con limitaciones, enfermedades e inactividad, lo que se vuelve una forma de violencia cultural. Nuestros sistemas económicos junto con la *cultura del descarte* (Papa Francisco, 2020) han favorecido este tipo de ideas, con la consecuente exclusión y *muerte social*, previa a la muerte real (Bautista, 2016).

No obstante, pensar que toda una generación tiene necesidades homogéneas y características similares, podría restringir la apreciación real y perpetuar los estereotipos hacia cada grupo, limitando el contacto entre ellos por la pérdida de valoración de la intersubjetividad que nos caracteriza. Contrario a lo que suele pensarse, la etapa más heterogénea de la vida es la vejez, pues en esta desembocan realidades derivadas de hábitos, prácticas de autocuidado, oportunidades educativas, económicas e incluso aspectos genéticos y de personalidad, elementos que se articulan para enmarcar una experiencia de vida.

Es necesario notar que, aunque se privilegie la juventud, estos grupos generacionales tampoco están exentos de etiquetas, pues las valoraciones que se hacen de las personas más jóvenes suelen implicar rasgos como inmadurez, impaciencia, impulsividad y rebeldía, lo que lleva a perder de vista que estos grupos enfrentan desafíos particulares que otras generaciones probablemente no tuvieron que asumir y en algún punto, pudiera dejarse de lado la necesidad de escucharlos y acompañarlos, asumiendo que no requieren o que no desean este contacto.

Una clara oportunidad para valorar las necesidades de personas de distintas generaciones y favorecer la empatía, fue la pandemia por COVID 19 ya que, por un lado, mostró a las personas mayores como el grupo con más necesidad de atención y cuidados por ser más vulnerables en cuanto a su salud física, además de hacerse evidente el déficit tecnológico que debía

superarse para que ellos mantuvieran contacto con otras personas. Por su parte, evidenció la relevancia de la socialización primaria en la niñez, ya que las y los menores que tuvieron que quedarse en casa, dejaron de participar en actividades colectivas que implicaban un aprendizaje clave y se incrementó la necesidad de afianzar el apoyo directo de la familia para minimizar los déficits en su desarrollo. A su vez, dejó ver que las personas jóvenes, a pesar de “dominar” la tecnología, llegaban a sentirse solas y frustradas por tener que renunciar o posponer indefinidamente proyectos personales o laborales, así como el reto de replantear sus relaciones de amistad en una etapa clave de pertenencia a grupos.

Dicha emergencia sanitaria puso sobre la mesa la necesidad de atender la salud mental en todas las etapas de vida y cómo esta, en muchos casos, estaba asociada con la soledad o la dificultad para relacionarse debidamente con otros. Esta circunstancia nos puso de frente la realidad que poco veíamos: somos parte de un todo y nos volvemos frágiles en la medida en que no participemos de un proyecto de atención común, caracterizado por la corresponsabilidad.

Nos ha invitado a tener presente que, como seres sociales inacabados, requerimos nutrirnos a nivel relacional, pues la vida humana no se reduce al tiempo vivido, sino que es una oportunidad de encuentro con otras personas que no debe darse por sentado, sino que apela a la intencionalidad. Una vez más se constata, como ha sucedido a lo largo de la historia, que lo que nos permite evolucionar y salir adelante como especie es el lenguaje, nuestra capacidad simbólica para dar sentido y significado a las vivencias, además de nuestra capacidad de organizarnos y cooperar flexiblemente con otros (Noah Harari, 2022).

Es importante considerar también que más allá de la pandemia, algunos cambios sociales que se han venido suscitando desde años atrás pueden ser aprovechados para buscar coincidencias. Rodríguez et al. (2016) destacan por ejemplo que, en las familias actuales, al haber menos hijos, pudiera generarse una relación más cercana o entrañable entre abuelos y nietos, estableciendo vínculos más recíprocos y simétricos, a la par que se ha probado nuevas formas de crianza y convivencia. Como producto de su investigación, reportan que adolescentes y sus abuelos suelen compartir una gran variedad de actividades, destacando entre las más frecuentes dialogar y conversar.

Es desde estos puntos de encuentro que se vislumbra el diálogo intergeneracional como una herramienta clave para la convivencia, que permite a las personas de distintas generaciones compartir sus experiencias de vida y las estrategias que han empleado para afrontar ciertas situaciones. Con esto se abre la posibilidad de escucharse, responder y *estar*, lo que tiende a favorecer la empatía entre los grupos y favorecer los afectos positivos.

Desde hace por lo menos tres décadas, se ha documentado con base en estas ideas, la creación de programas intergeneracionales en distintas partes del mundo, con propósitos

diversos. Por ejemplo, proyectos enfocados en la tutoría y mentoría para niños y jóvenes en escuelas, algunos de los cuales se centran en el trabajo de áreas y competencias concretas como la lectura, el lenguaje oral, el conocimiento de la historia, la cultura, etc. Desde varios de estos proyectos se busca promover el componente dialógico, orientado al aprendizaje y al manejo de los encuentros y tensiones que naturalmente se dan en los espacios escolares, donde convergen actores de generaciones distintas (Carvajal et al., 2020).

Algunos de estos proyectos educativos basados en el servicio implican que las generaciones adultas apoyen a las más jóvenes; en otras propuestas, las nuevas generaciones son las que brindan apoyo a los mayores, sin que esto se reduzca a una visión asistencialista y suelen trascender los espacios escolares. Por su parte, otras más favorecen que todos los grupos se presten ayuda, lo cual puede tomar la forma de eventos o foros culturales y/o con diversas temáticas sociales. En todos los casos la intención es abrir el diálogo para compartir conocimiento, valores y experiencias.

Ciertamente hay temas donde se ve más clara la posibilidad de aporte de cada generación. Por ejemplo, las personas mayores podrían mostrar habilidades para la gestión del tiempo, resolución de conflictos y liderazgo. Por otro lado, las personas más jóvenes indudablemente podrían asesorar respecto a las tecnologías y cómo emplearlas para la mejora de la calidad de vida. Esto es ejemplo también de cómo el diálogo y la participación intergeneracional pueden fomentar la cooperación y la resolución de conflictos.

Cabe señalar que, las propuestas iniciales, buscaban hacer coincidir a personas con mayor distancia en edad. Sin embargo, estos intercambios intergeneracionales cada vez toman en cuenta a grupos no tan alejados temporalmente. Tal es el caso del diálogo entre niños y niñas con adolescentes, o bien entre personas adultas jóvenes e infancias, con la esperanza de que esto contribuya a conformar una sociedad más humanizada.

Este tipo de propuestas son evidentemente compatibles con los planteamientos de tipo ecológico-sistémico planteados al inicio, ya que en general se busca favorecer conversaciones activas y constructivas en donde miembros de distintas generaciones pueden compartir perspectivas para abordar desafíos comunes, sabiéndolos parte de un entorno mayor. De esta manera, puede aterrizar en la promoción de interacciones cotidianas más conscientes, pero también, como se ha dicho, tomar la forma de programas educativos y sociales, basados en la premisa de que aun siendo diferentes entre sí, se pueden generar espacios para la comunicación, el diálogo, el encuentro y el aprendizaje.

Otros beneficios que pueden derivarse del trabajo intergeneracional tienen que ver con la mejora de la salud física y mental y, en general, del bienestar. Desde los gobiernos, se ha buscado implementar programas en los que se promueva el envejecimiento activo y saludable de las personas, además de fomentar la solidaridad intergeneracional. Afortunadamente,

cada vez se observa con mayor frecuencia la apuesta por el desarrollo de programas comunitarios que involucren, por ejemplo, el cultivo de hortalizas y plantas medicinales en huertos urbanos, lo cual favorece que se creen lazos de amistad y apoyo entre distintas generaciones, además de promover estilos de vida saludables.

Por su parte, desde la sociedad civil también se ha apostado por que personas mayores y jóvenes de diferentes comunidades se reúnan para compartir experiencias, conocimientos y actividades culturales, deportivas o de otra índole, a favor de una sociedad más inclusiva. A una mayor escala, organizaciones como *Generations United*, se enfocan en la relación intergeneracional para promover la colaboración en diversas áreas, incluidas educación, salud, vivienda y voluntariado, buscando incidir en políticas públicas y tener alcance en diversos países, con la participación de fundaciones.

Así, se trate de acciones a nivel micro o macrosocial, la perspectiva intergeneracional tiende a favorecer gradualmente la comprensión mutua, pues al darse la oportunidad de que las personas interactúen y compartan sus experiencias, se incrementa la posibilidad de desarrollar una comprensión más profunda de las preocupaciones y necesidades de los demás. Esto a su vez, puede encaminar a reducir la desconfianza y promover un mayor respeto y tolerancia.

Cabe destacar que, en temas de convivencia, el género, el ingreso o el origen cultural en ocasiones se unen a una posible valoración por la etapa de vida, lo que podría implicar una doble discriminación. De ahí que estas propuestas sean compatibles con el enfoque de interseccionalidad, pues, aunque se trate de un fenómeno complejo, trabajar intergeneracionalmente puede ser afín a la perspectiva de género, la perspectiva de infancias y juventudes, así como con el enfoque intercultural, entre otros.

Un proyecto reciente, pionero en la ciudad de Puebla, donde tanto la perspectiva de infancia como el tema intergeneracional tienen cabida, es el Escuadrón de la Contraloría: un equipo de niños, niñas y adolescentes (desde primaria baja hasta preparatoria) que, desde abril del 2022 se convirtieron en contralores ciudadanos, quienes realizan verificaciones a instancias públicas municipales, en la línea de lo propuesto por Francesco Tonucci, quien plantea que se debe considerar ciudadanos y no futuros ciudadanos a niñas y niños.

En este proyecto, se promueve el diálogo entre ellos y con personas adultas sobre temas referentes a su ciudad, para dar cabida a la expresión de sus opiniones, necesidades y propuestas de atención. Este es un ejemplo de cómo el trabajo intergeneracional puede incidir en el fomento de valores como la solidaridad, la empatía y el respeto por los demás, así como la cooperación y el compromiso, lo cual a su vez puede favorecer actitudes positivas hacia la construcción de una sociedad más pacífica, constituyendo una oportunidad para promover la reflexión.

Debe considerarse también que estos encuentros resultan herramientas para trabajar la esfera emocional de las personas involucradas al ejercitar la escucha activa, con atención y respeto de lo que la otra persona tiene que decir, permitiendo la expresión libre. Esto a su vez puede ayudar a generar un ambiente de confianza y apoyo emocional, lo que podría facilitar que ambas partes se sientan más seguras para compartir sus emociones. También puede favorecer la expresión de afectos positivos y gratitud, compartir experiencias y las emociones vinculadas a ellas. Todo ello va siendo producto de cómo se avanza en el autoconocimiento.

Como se observa, el diálogo intergeneracional es valioso en muchos sentidos, puede tener diversos rostros y promueve que las personas se reconozcan como tal y puedan verse reflejados en otros, ya sea en retrospectiva o a futuro. Tiende a incrementar la cooperación, la interacción o el intercambio entre dos o más generaciones, a partir de la puesta en común de experiencias y conocimiento. Permite pensar desde diferentes paradigmas y compartir en ámbitos diversos (García y Díaz, 2017), lo que se espera pueda disminuir gradualmente las brechas y asimetrías existentes, teniendo en cuenta el bienestar integral de sus actores.

Para visibilizar la importancia del cuidado mutuo, es importante partir de la consciencia de nuestra vulnerabilidad humana y, aunque es evidente que, de no recibir cuidados esenciales en las etapas más tempranas, podríamos morir; la protección no es solo requerida cuando somos menores, pues como especie humana que ha aprendido a violentar para dominar, nos hemos vuelto nuestra principal amenaza. Por tanto, el cuidado tendría que ser uno de los valores humanos esenciales a lo largo de toda la vida, frente a los grandes retos de la humanidad. Así, se trate de una práctica a nivel familiar o que adquiera la forma de programas intergeneracionales estructurados, el diálogo intergeneracional tiene el potencial de impactar tanto a nivel psicológico, como físico y social de las personas involucradas.

Es necesario que el énfasis en el cuidado junto con la convivencia intergeneracional vaya permeando a todos los niveles de la comunidad. De ahí que sea necesario también resignificar la noción de “cuidado” en términos no sólo de dificultades específicas (cuidar al enfermo, a la persona desvalida o cuando se está pasado por una crisis), sino desde una visión positiva, de bienestar, que incluso trasciende nuestra humanidad, para abarcar nuestro entorno, en un sentido más amplio. En la encíclica *Laudato Si* (Papa Francisco, 2020) se refiere incluso el término *justicia intergeneracional*, que implica pensar también en las generaciones que están por venir y el entorno que les estamos dejando.

A manera de conclusión, es importante reconocer que las distintas generaciones no solamente compartimos un mismo tiempo y espacio, sino también un proyecto de convivencia, donde cabe la esperanza en la capacidad humana no sólo de destruir, sino también de crear en colectivo. La idea es resistirnos a la cultura del descarte para mantener una cultura del cuidado. Apostar por relaciones comprensivas, donde sumar sea lo importante, teniendo como centro a la persona, con resistencia al enfoque materialista, evitando cosificar o utilizar a las perso-

nas como medio productivo, teniendo en cuenta que aquello que lo que cuidamos tiende a ser más duradero.

El cuidado puede ser “una actividad de especie que incluye todo aquello que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro *mundo*, para que podamos seguir viviendo en él de la mejor manera posible. Este mundo incluye nuestros cuerpos, nuestras identidades y nuestro entorno, e intentamos entrelazarlo todo en una red compleja que sea capaz de sustentar la vida” (Tronto, 1993, en Busquets, 2019, p. 28 y 29).

Es momento de dejar atrás los estereotipos y las etiquetas generacionales permitiendo una auténtica expresión y promoviendo entornos con un clima afectivo de confianza, solidaridad y empatía, donde tenga cabida el diálogo, asumiendo el reto de las dificultades que necesariamente aparecerán y pueden manejarse.

Desde una visión comunitaria, de corresponsabilidad, el diálogo puede convertirse en una plataforma para el perfeccionamiento humano sistemático y continuo. La creación de un “nosotros” debe ser una guía de ruta, procurando fomentar el respeto por la diversidad y la pluralidad, sin excluir a nadie, mucho menos por la edad. Almeida y Díaz de Rivera (2014) recuperan que la idea de tiempo y espacio son diferentes en todas las personas, de ahí que podamos crear una intersubjetividad dinámica.

Requerimos de una mirada más ecológica-sistémica, para considerarnos elementos de un todo en donde una parte no está bien si las otras tampoco lo están, ya que cada una se afecta inevitablemente de manera positiva o negativa, en esta relación intersubjetiva y de interdependencia con otros.

REFERENCIAS

- Almeida, E. y Díaz de R., M.E.** (2014). *Comunidad: conflicto, interacción y utopía. La construcción del tejido social*. UIA.
- Bautista, M.S.** (2016). *La expresión social de la violencia estructural y cultural en las personas mayores*. En Osorio, A. (coord.) *Aspirar a un mundo distinto. Investigaciones sobre paz, conflictos y violencia en México*. UNAM. MA Porrúa.
- Busquets, M.** (2019). Descubriendo la importancia de la ética del cuidado. *Folia Humanística. Revista de Salud, Ciencias Sociales y Humanidades*, (12):20-39. <https://revista.proeditio.com/foLIAhumanistica/article/view/1290/2227>

- Carvajal, G., Ojeda, D., Díaz, E. y Tabares, Y.** (2020). Convivencia escolar y procesos intergeneracionales: Encuentros y tensiones. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1). 101-116. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.07>
- García, D. y Díaz, R.** (2017). El diálogo entre generaciones como vía de formación axiológica en estudiantes de ciencias médicas. *MEDISAN*, 21 (3), 372- 78.
- Laguna, J.** (2020). *Vulnerables. El cuidado como horizonte político*. Ediciones Rondas.
- Noah Harari, Y.** (2022). *Sapiens. De animales a dioses*. Debolsillo.
- Papa Francisco.** (2020). *Carta encíclica Laudato Si*. Associazione Amici del Papa.
- Rodríguez, L.M., Hess, C.D., Schönfeld, F. Ghiglione, M.E. y Moren, J.E.** (2020). El vínculo entre abuelos y nietos desde la perspectiva de los adolescentes. *Acta Psiquiátr Pscol Am Lat.* 66(2), 119-129.
- Velarde, J.R., Caballero, K.M. y Landeo, A.S.** (2022). Diversidad generacional: Desafíos para la educación universitaria en el siglo XXI. *Revista de Filosofía*, 39 (2), 499-509. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7312292>

The Role of Adults in the Positive Development of Adolescents

Marzanna Franicka

President CICA Central Europe (Polonia)

SUMMARY

Numerous studies on mental health problems during adolescence emphasise that externalization and internalization of problems are often connected with the onset of personality disorders in young people, especially borderline personality and antisocial personality. The objective of the research was to understand the process of conditioning the course of developmental adaptation and the mechanisms of susceptibility to risk factors in early and late adolescence. The research questions concerned the recognition of characteristic protective factors and risk factors conditioning the adaptation of adolescents. This means that relations and dependence between developmental effects and their selected determinants seen as protective factors or risk factors were sought. Determinants of the development of adaptation paths were sought in relations between regulatory factors (felt emotions) and intrapsychic conditions (temperament, attachment, aggressiveness) and emerging developmental effects, which included: 1) undertaken developmental activity, 2) self-knowledge structures regarding the way of functioning in interpersonal relations (aggressor or victim), 3) operating efficiency. The results of the study confirmed the importance of the support relation and its evaluation for teenagers' developmental activity. The importance of psychological resilience (understood as a trait) and a sense of support for the emergence of positive developmental effects was directly confirmed. They conditioned a higher level of implementation of developmental tasks, a higher level of school success and a lower level of the perpetrator's status in interpersonal relations. conclusions: Presented research and theoretical material contains valuable elements that may be a contribution to further research and be useful to practitioners in a deeper understanding and ordering the experience of current, and perhaps future, adolescents:

1. it presents the possibilities of the developmental psychopathology paradigm to research and explains the developmental results obtained in the categories of risk factors and protective factors as a way of accessing knowledge about developmental and psychopathological processes;

2. it verifies a multidimensional psycho-social model of conditions for the ongoing adaptation process in two periods of adolescence; it also shows the significance of interpersonal relations and received support;
3. makes it possible to point out that for positive adaptation, that is undertaken developmental activity (higher implementation of developmental tasks) and effectiveness of functioning (school success), relational factors (attachment and support received from parents and teachers) and psychological resistance (understood as a trait) are significant.

INTRODUCTION

The research problem undertaken in lecture is embedded in the paradigm of developmental psychopathology. Two periods of adolescence were assumed in the study: - early adolescence and late adolescence (Oleszkowicz & Senejko, 2013). In developmental psychopathology the assessment of the trajectory of development is possible in the perspective “between” the negative and positive adaptation of the individual. The flexibility of behaviour and the fluid bonds between the individual structures of the emerging personality in adolescence are emphasized. Numerous interactions of a number of bio-psycho-social and contextual factors as well as the equifinality and equipotentiality of the observed processes are taken into account (Cicchetti, 2008).

In the adopted theoretical approach, the correct course of development requires systematic successful changes, which are recognized in the form of positive adaptation. In this sense, positive adaptation is the result of the interaction between the (biological and psychological) characteristics of the individual, his/her experience and history of previous adaptations, the course of development, recognized challenges in the current phase of life and the interaction of specific factors that can act as risk and protection factors. Criteria of the adaptation understood in this way include lack of serious psychological problems and / or problem behavior, psychosocial competence and age-related developmental tasks that are successfully fulfilled (Cierpiakowska & Słk, 2016). Iwona Grzegorzewska (2011) presented positive adaptation in many aspects and dimensions, defining it in descriptive categories: clinical category (low level of psychopathology), developmental category (high level of implementation of developmental tasks) and subjective category (high sense of life satisfaction). As the base theory for the described developmental problems, the concept of developmental tasks by Robert Havighurst (1981) was adopted. This concept deserves attention due to the fact that it considers the transformation of the adolescent’s functioning in various areas of psychological and social activity and it allows to follow the specificity and course of development in the period of adolescence. Havighurst assumed that the internal processes of the individual are manifested in the form of strategies for the implementation of developmental tasks. As a consequence of this assumption, it can be pointed out that observable changes in human functioning reflect changes in

internal developmental processes. For this reason they can be treated as determinants of both the development and the process of developmental adaptation.

The problems of adolescence such as depressed mood, loneliness, anxiety, depressive disorders, attention deficits, hyperactivity, oppositional-rebellious or provocative or aggressive behaviours have their source in externalizing or internalizing mechanisms and may also be their manifestations (Nikolas & Nigg, 2013; Lahey, 2008). Numerous studies on mental health problems during adolescence emphasise that externalization and internalization of problems are often connected with the onset of personality disorder in young people (Kobak & Madsen, 2008). In the presented monograph it has been assumed that the inappropriate process of adaptation is triggered by the launch and consolidation of inadequate and ineffective strategies of both emotional and cognitive control. In the case of externalization mechanisms, its lack or scarcity is observed. On the other hand, in the case of internalization mechanisms, its excess is observed and it may manifest itself in excessively experienced sadness, fear, anger or social withdrawal (Achenbach, 1993; Cierpiałkowska & Ziarko, 2009; Ivarsson et al., 2005; Radziwiłłowicz, 2010; Radziwiłłowicz & Sumik, 2006).

In theoretical assumptions, the way of coping with the implementation of developmental tasks was combined with the process of building resilience. In the literature, resilience is understood ambiguously. The concept of resilience emerged from the observation of the development of children and adolescents experiencing unfavourable living conditions. Initially, therefore, it focused on explaining the phenomenon of the proper functioning of individuals under excessive load, despite unfavourable living conditions (Borucka & Ostaszewski, 2008). With time, the phenomenon was described and studied from the developmental perspective. From this point of view, it is a process by which individuals acquire the skills to use internal and external resources in order to achieve good adaptation (positive adaptation) despite past or present adversities. The literature proposes that this understanding of resilience as an individual characteristic independent of the living environment should be called ego-resiliency. In the created research model, resilience was operationalized in line with Kathryn Connor and Jonathan Davidson (2003), who did not distinguish resilience from resiliency in their work.

METHODOLOGICAL ASSUMPTIONS

In the research model, the level of adaptation was analysed in terms of multidimensional developmental effects. They have been defined on three levels:

1) undertaken developmental activity, 2) self-knowledge structures concerning the way of functioning in interpersonal relations, 3) and the effectiveness of functioning.

The research questions concerned the recognition of characteristic protective factors and risk factors conditioning the adaptation of adolescents. This means that relations and dependence between developmental effects and their selected determinants seen as protective factors or risk factors were sought.

Determinants of the development of adaptation paths were sought in relations between: regulatory factors (emotions, resilience), intrapsychic conditions (temperament, attachment, aggressiveness) and emerging developmental effects, which included: 1) undertaken developmental activity (implementation of developmental tasks), 2) self-knowledge structures regarding the way of functioning in interpersonal relations (the status of the victim or the perpetrator), 3) operating efficiency (school success).

The main determinants of the observed changes in the functioning and development of adaptation pathways in adolescence were biopsychosocial conditions such as temperament, attachment patterns, conditions created by the environment (support from the family, peers and teachers). In addition, the research model included aggressiveness understood as a personality trait manifested in unjustified intensified anger and hostility revealed at the behavioural level (McGirr et al., 2007). It also included resilience treated as an individual developmental regulatory mechanism. Moreover, it was assumed that the effects of adaptation may change over time and affect one another, and thus shape further courses of the adolescent's developmental paths.

As part of the research model, the following two research questions were posed: 1. Is it possible to recognize a specific pattern of the level of adaptation among girls and boys over time? and 2. What are the conditions of the adopted adaptation effects and how do they change over time?

Eight independent variables (X) and three dependent variables (Y) were distinguished and their mutual relations were distinguished in the research project and their mutual relations were examined.

The following dependent variables were adopted as indicators for selected developmental effects: the implementation of developmental tasks measured with the *Questionnaire for the Implementation of Developmental Tasks* (Grzegorzewska, 2011), self-knowledge on the functioning in interpersonal relations in terms of the status of the perpetrator or victim measured on the *Mini Dia Scale* (Österman & Björkqvist, 2008) and the effectiveness of being a student measured with an objective indicator - school grades (average grades obtained in five subjects (mother language, mathematics, foreign language, selected favorite subject and manners).

On the basis of previous studies the following variables were selected as independent variables significant for the development in adolescence: age, sex, temperament measured with

the *EAS* tool (Buss & Plomin, 1984), attachment understood as a relation with mother, father and peers described in the categories of trust, communication, alienation and measured with the *IPPA* (Armsden & Greenberg, 1987), aggressiveness as a feature described in the dimensions of hostility, anger, manifested physical aggression, verbal aggression, and measured with the *BPAQ* (Buss & Perry, 1992), resilience understood as a trait measured with *CD-Resilience* (Connor & Davidson, 2003), current emotional state (level of sadness and anxiety measured on the *SUPSO* scale (Mikšik, 2004) and the feeling of social support in relations with parents, teachers and peers measured with *CASS* (Malecki & Demaray, 2002).

In order to answer the research questions, longitudinal analyses had to be applied. In accordance with current practice, changes in time can be presented as a correlation plan, and multi-level correlation analyses (e.g. hierarchical linear model or other regression models) may be used to study and describe these changes, or this type of research can be treated as a quasi-experimental plan and explanatory analyses can be used in experimental approaches (analysis of variance, post-hoc analysis and contrasts, cf. Bedyńska & Cypryańska, 2013).

RESEARCH ORGANIZATION

The research was conducted in accordance with the longitudinal plan. The measurements were carried out three times, 12-14 months apart, during classes (selected lesson or additional classes), under the supervision of a trained research collaborator - the school psychologist, and an assistant student unknown to the respondents). The selection procedure of the study group was purposeful and layered. In the schools where the head teachers agreed to participate in the study, three year one classes (around 90 students) were randomly chosen for the study. Then, parents' consents were obtained. The primary study group consisted of 1099 adolescents (785 teenagers in early adolescence and 314 teenagers in late adolescence)

Achieved results and their possible applications

The basic research problem was related to the conditions of the process of formation and maintenance of developmental effects and their variation in time.

The answer to the first research question: **Does the age and sex of the respondents differentiate the shaping of adaptation effects, and if so to what extent?** shows that in earlier adolescence girls and boys similarly cope with the implementation of developmental tasks and undertake the status of the victim equally. In this case, neither sex nor age are risk factors for development. However, the differences in the implementation of developmental tasks and school success related to the sex of the respondents may indicate different paths of positive adaptation of girls and boys in the second phase of adolescence. In girls, it is the

accumulation of undertaken developmental activity in the final period (around the age of 18) of late adolescence. Boys implement developmental tasks earlier than in girls, and in the final studied period (around the age of 18) a subjective increase in the effectiveness of undertaken activity related to school success was observed. The obtained results are presented in Table 1.

As for the second research question: **What are the specific conditions for shaping the effects of adaptation?**, the research results confirmed the importance of resilience and social support for the emergence of positive developmental effects. These two variables were positively related with the implementation of developmental tasks and school success, and negatively related with the presented status of the perpetrator in interpersonal relations. The results are presented below in age categories and in relation to the studied areas. First the determinants of shaping developmental activity and its effectiveness in both age groups are presented, and then the determinants of functioning in interpersonal relations.

Table 1. Differences between boys and girls in two periods of adolescence in obtaining selected developmental effects.

VARIABLES	SEX	TIME	CHARACTERISTICS OF CHANGES
Early adolescence			
Developmental tasks	no	no	
School success	yes	no	girls: a higher level in each measurement
Victim behaviour	no	no	
Perpetrator behaviour	no	yes	increases in time in both groups
Late adolescence			
Developmental tasks	yes	yes	boys: higher at the beginning, girls: significant increase in the third measurement and no differences
School success	yes	yes	girls: higher at the beginning, boys: increase in the third measurement and no difference
Victim behaviour	no	no	
Perpetrator behaviour	no	no	

In early adolescence attachment (in terms of attachment to peers) was related with school success. In addition, different specific relations between variables were identified in the group of girls and boys at this age. In the group of boys school success was positively related with their attachment to the mother and it was negatively related with the support received from the father and peers. In the group of girls aggressiveness was ambivalent and temperamental conditions (anger) was negatively related with school success (Figure 1).

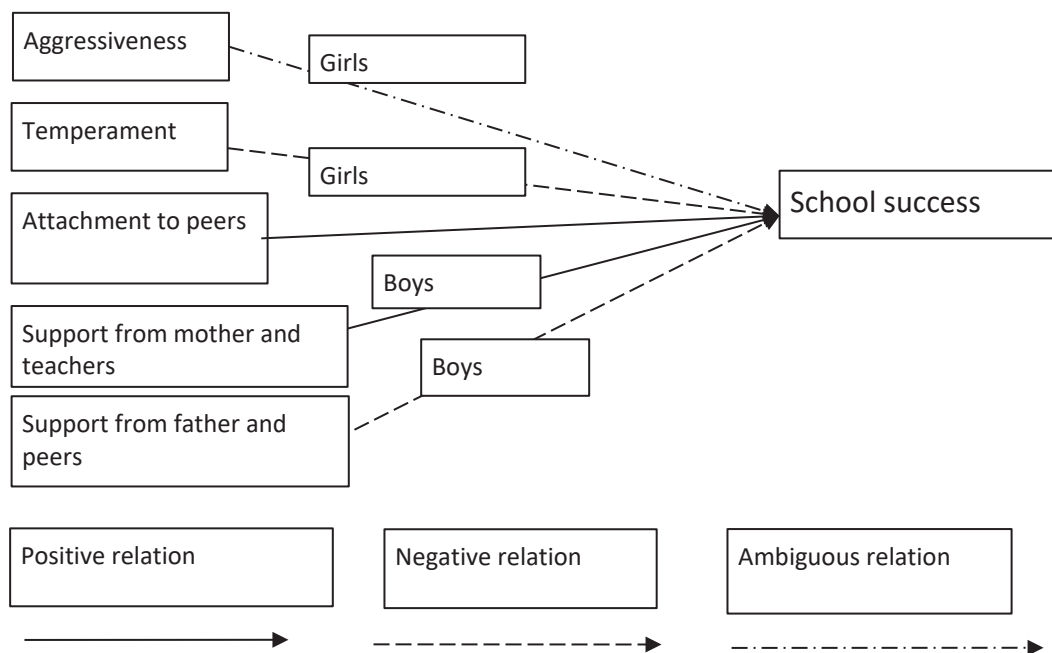


Figure 1. Relations between the determinants for developmental activity in early adolescence

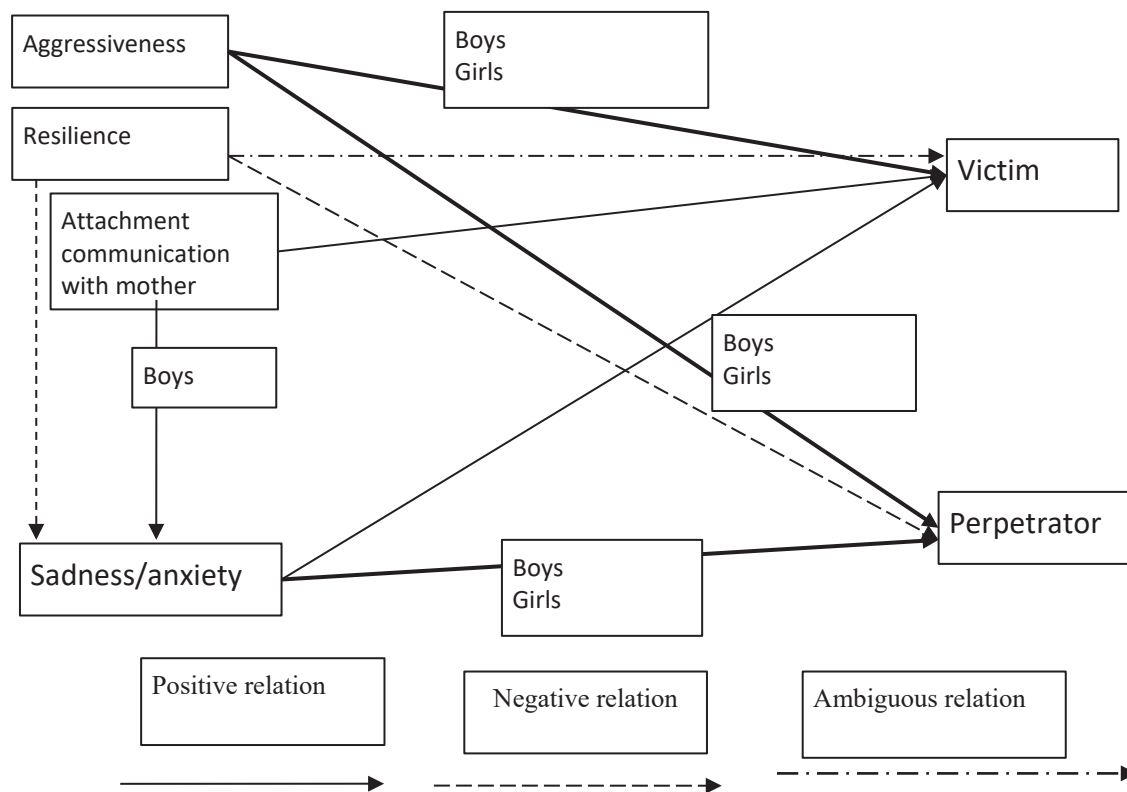
In the case of young people in late adolescence, attachment to peers was in a positive relation to the implementation of developmental tasks and resilience was positively related with school success. The other conditions were specific for a given sex group.

In the case of boys attachment (in terms of communication with peers) was in a positive relation with the implementation of developmental tasks. Interestingly, the results also indicated that the better attachment to the father in terms of communication, the slower the implementation of developmental tasks. However, the support received from teachers was in a clear positive relation to the school success. In the case of girls, a negative relation between temperament (anger) with the implementation of developmental tasks, and a negative relation between attachment (in terms of communication with peers) and school success were identified.

Moreover, in both groups, the relations between the studied developmental effects were identified. The implementation of developmental tasks and the status of the victim determine school success differently for each gender. In the case of boys, it can be indicated that the implementation of developmental tasks is in a negative relation to the achieved school success. In terms of the relation between the victim's status and school success, it can be indicated that in the group of girls the higher subjective status of the victim may be a predictor of school success, whereas in boys the relation is completely opposite (higher victim status may be a predictor of lower school success).

Three independent structural models were found as a result of the search for the of undertaking and maintaining the status of the perpetrator or the victim. Two recognized models of relations concerned girls and boys in early adolescence, and the third one - young people in late adolescence.

In the group of younger adolescents, aggressiveness (anger) and the regulation of emotions (anxiety and sadness) were the factors that increased the occurrence of the status of both the perpetrator and the victim. Moreover, a close attachment to the mother (in terms of communication) could increase the status of the victim in girls and boys (Figure 2).



(No description above the line indicates that the relation occurs only in girls)

Figure 2. Relations between the determinants for functioning in interpersonal relations in early adolescence

In the case of older adolescents, the recognized model of determinants of the emergence and persistence of the status of the perpetrator and the victim referred to both girls and boys. The discovered relations indicate that the development of the victim's status is inhibited directly by support from peers and indirectly by resilience. Similar relations exist in relation to the

status of the perpetrator (both resilience and support from peers interact indirectly). A higher level of the two variables was also found in relations with aggressiveness, anxiety and sadness. In addition, it can be indicated that a high level of the victim status may be a predictor of a higher perpetrator status and perpetrator behaviour (Figure 3).

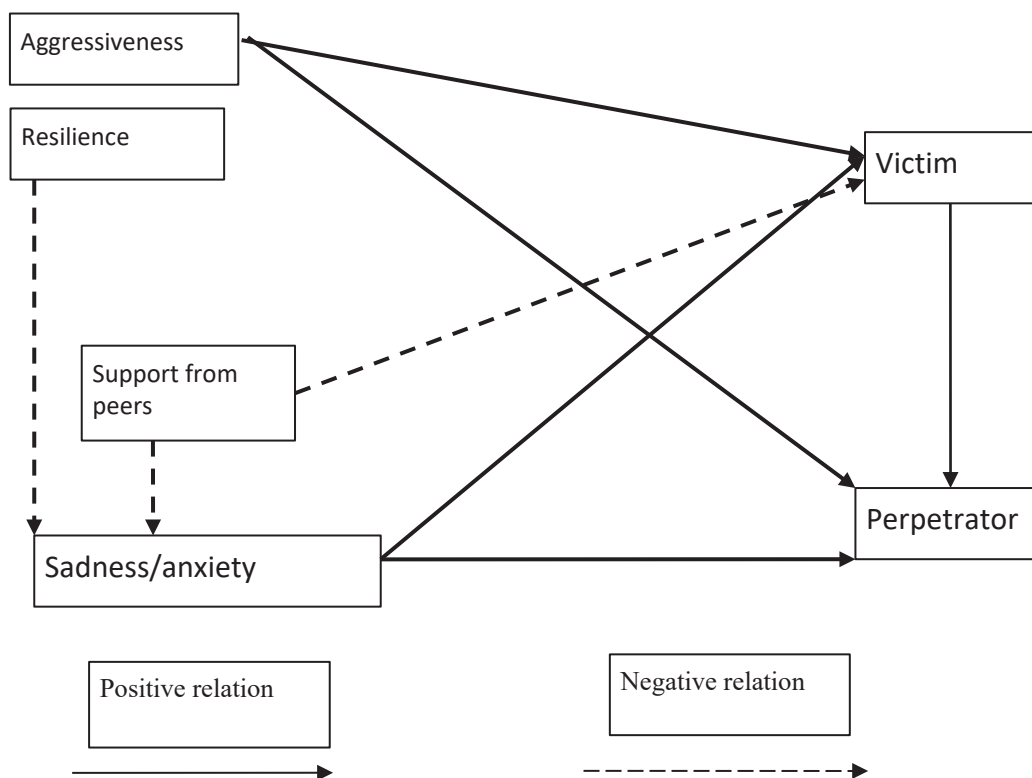


Figure 3. Relations between the determinants for functioning in interpersonal relations in late adolescence

The discovered relations and predictions can be presented in terms of protective factors and risk factors.

The main and universal protective factors accelerating the positive adaptation include: support from adults, attachment relations with peers and resilience. The scope of their protection is presented below.

The results obtained in age groups indicate that in early adolescence a universal protective factor supporting developmental activity and its effectiveness (the level of implementation of developmental tasks and school success) is a type of attachment relation based on trust and communication with peers, and in boys also support received from teachers. A high level of received support helped the boys to form positive effects of adaptation.

Among youth from late adolescence group it should be noted that high level of peers support could be protected and risk factor. It was negatively related with school success and with the status of the victim. On the other hand, resilience was a protective factor specific to late adolescence. It manifested its function in two ways. It was positively connected with the undertaken developmental tasks and school (educational) success, and negatively - with anxiety and sadness.

Identified risk factors were dependent on interaction with other psychological conditions. The significance and impact of the identified risk factors were related to the co-occurrence of other nonspecific conditions, such as: sex and age, temperamental anger, aggressiveness, low level of social support, previous developmental path (previous adaptation level). It can be pointed out that the risk factors related to inhibition of achieving positive developmental effects and accelerating the negative effects of adaptation in early adolescence were differentiated by gender and age. In the case of girls, the temperament (anger) and aggressiveness are conducive to the negative path, while in the case of boys it is low support obtained from the father and peers .

CONCLUSIONS AND PRACTICAL APPLICATIONS

On the basis of the results obtained, with some caution related to the specificity of the Polish education system, the following conclusions and practical applications can be formulated:

1. The results of the research clearly indicated the necessity to diversify prevention and therapeutic interventions in terms of the adolescent's gender, age and experience.
2. It can also be pointed out that the significance of resilience as a protective factor and the importance of emotion regulation for the adaptation process have been confirmed.
3. Moreover, it has been shown that the feelings of anxiety and sadness are important variables mediating between subjective conditions and the emerging self-knowledge on functioning as a perpetrator or victim. These results are consistent with the adopted assumptions about the significance of internalization and externalization mechanisms. It can be pointed out that the observation of coping with sadness and anxiety can be a predictor of a further way of coping in adolescents.
4. The significance of relational factors (attachment and obtained support) for the functioning of adolescents has also been revealed. What is important to emphasize here is the aspect of relations with teachers. These results indicate that teachers can make a difference if they are mentors in authentic contact with their students.

REFERENCES

- Bandura A.** (1983). Psychological mechanism of aggression. In: R.G. Geen, E.I. Donnerstein (eds), *Aggression: Theoretical and empirical reviews*: vol. 1, 1-40. New York: Academic Press.
- Bee H.** (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bolger K., & Patterson C.** (2003). Sequelae of child maltreatment: Vulnerability and resilience. In: S. Luthar (ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (156-181), Cambridge: University Press.
- Buss A., & Perry M.** (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 452-459.
- Buss A.H., & Plomin R.** (1984). *Temperament: early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cicchetti D.** (2008). A Multiple – Levels – of – Analysis Perspective on Research in Development Psychopathology. In: T.P. Beauchaine, S.P. Hinshaw (ed.). *Child and Adolescence Psychopathology* (27-57). NJ: Wiley and Sons.
- Connor K.M., & Davidson J.R.** (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 71-82.
- Dishon T.J., French D.C., Patterson G.R.** (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (eds), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder and adaptation* (pp. 421-471). New Jersey: Wiley.
- Farnicka M.**(2018). Psychosocial conditionings of positive adaptation in youth. University of Zielonaa Góra press.
- Farnicka M.** (2020).. The climate of family relations as a risk or protective factor of the social functioning in late adolescence, in: *La Violencia en la Familia, 2020* / eds. J. Ramirez and V. Martinez - Otero Perez, Madrid: Universidad Complutense, CICA International Foundation, s. 140—152.
- Farnicka M.** (2022). Emotional Regulation and Social Support as Conditions for Aggressor and Victim Experience in Early and Late Adolescence - Developmental Psychopathology Lenses, *International Journal of Education and Practice*, Vol. 10, Issue 4, 350--370,

- Kobak R., & Madsen S.** (2008). Disruptions in attachment bonds: Implications for theory, research, and clinical intervention. In J. Cassidy & P.R. Shaver (eds), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 23-47). New York: Guilford Press.
- Lahey B.** (2008). *Oppositional Deviant Disorder, Conduct Disorder and Juvenile Delinquency*. In T.P. Beauchaine & S.P. Hinshaw (Eds.), *Child and Adolescence Psychopathology* (pp. 335-369). New Jersey: Willey & Sons.
- Malecki C.K., & Demaray M.K.** (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18.
- McGirr A., Renaud J., Bureau A., Seguin M., Lesage A., & Turecki G.** (2008). Impulsive-aggressive behaviours and completed suicide across the life cycle: a predisposition for younger age of suicide. *Psychological Medicine*, 38(3), 407-417.
- Mikšik O** (2004). *Dotazník SUPSO: Manuál*. Brno: Psychodiagnostika.
- Nikolas M., & Nigg J.T.** (2013). Neuropsychological performance and attention-deficit hyperactivity disorder subtypes and symptom dimensions. *Neuropsychology*, 27(1), 107-120.
- Österman K., Björkvist K.** (2008). *The Mini Direct Indirect Aggression Inventory*. Vasa: Abo Akademi University.
- Pratt A.M.** (2006). Developing a self-reported measure to assess conflict behaviors using Björkvist's developmental theory. In K. Österman & K. Björkvist (Eds.), *Contemporary Research on Aggression* (pp. 50-56). Abo: Abo Akademi University Press.
- Radziwiłłowicz V.** (2010). *Depresja u dzieci i młodzieży. Analiza systemu rodzinnego – ujęcie kliniczne*. Kraków: Impuls.
- Rose A. J., & Rudolph K. D.** (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131.
- Vailliant G.** (2012). Positive mental health: is there a cross-cultural definition? *World Psychiatry*, 11(2) s. 93-99.

Inteligencia artificial, violencia real

Arturo Villanueva González y ChatGPT

Director de la Facultad de Educación UPAEP (México)

RESUMEN

La inteligencia artificial ha avanzado de manera vertiginosa en las últimas décadas, y hoy en día se utiliza en muchas áreas de la vida, desde la industria hasta la medicina. Sin embargo, a medida que la tecnología avanza, también surgen preocupaciones sobre el uso de la inteligencia artificial en la vida cotidiana y en particular sobre su relación con la violencia real. Es importante que los programadores de IA y los responsables de su uso comprendan el impacto potencial de sus decisiones en la sociedad. La educación en valores y la ética deben ser componentes clave de cualquier programa de formación en tecnología. Los diseñadores de tecnología deben tener en cuenta no solo la funcionalidad de sus productos, sino también el impacto que tendrán en la sociedad y en el mundo en general.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial ha avanzado de manera vertiginosa en las últimas décadas, y hoy en día se utiliza en muchas áreas de la vida, desde la industria hasta la medicina. Sin embargo, a medida que la tecnología avanza, también surgen preocupaciones sobre el uso de la inteligencia artificial en la vida cotidiana y en particular sobre su relación con la violencia real.

La inteligencia artificial, al ser diseñada y programada por seres humanos, refleja las intenciones y los valores de su creador. Por lo tanto, la IA puede ser utilizada para promover la paz y la seguridad, pero también puede ser programada para perpetuar la violencia y la opresión. El problema surge cuando los programadores de IA se centran únicamente en la funcionalidad de la tecnología, sin tener en cuenta las posibles implicaciones éticas de su uso.

Por ejemplo, el uso de drones y robots militares controlados por IA ha aumentado en los últimos años. Si bien se argumenta que estos avances tecnológicos pueden ayudar a reducir las bajas humanas en los conflictos armados, también es cierto que pueden deshumanizar la guerra y convertirla en una experiencia desapegada y abstracta. Además, la posibilidad de

que estas tecnologías sean hackeadas y utilizadas por actores malintencionados también es una preocupación.

Otro ejemplo es el de la IA utilizada en los videojuegos y en el entretenimiento. Si bien estos productos son ficticios y destinados a entretener, algunos juegos y programas de televisión han sido criticados por glorificar la violencia y la crueldad. En algunos casos, se ha demostrado que los consumidores pueden ser influenciados negativamente por estos productos, lo que resulta en comportamientos violentos en la vida real.

Es importante que los programadores de IA y los responsables de su uso comprendan el impacto potencial de sus decisiones en la sociedad. La educación en valores y la ética deben ser componentes clave de cualquier programa de formación en tecnología. Los diseñadores de tecnología deben tener en cuenta no solo la funcionalidad de sus productos, sino también el impacto que tendrán en la sociedad y en el mundo en general.

En conclusión, la inteligencia artificial tiene el potencial de mejorar nuestras vidas y de ayudarnos a resolver algunos de los problemas más apremiantes de la humanidad. Sin embargo, es importante recordar que la IA es solo una herramienta y que su uso debe estar guiado por los valores humanos y éticos. Debemos asegurarnos de que los programadores de IA y los responsables de su uso tengan en cuenta las posibles consecuencias de sus decisiones y trabajen para promover la paz y la seguridad en el mundo. ChatGPT (2023).

Hasta aquí lo que esta herramienta de Inteligencia Artificial (siglas IA en español o AI en inglés), nos dice sobre las posibles relaciones entre las herramientas de IA y la violencia en el mundo real.

Es difícil (si no que imposible) identificar que el texto introductorio no fue escrito por el autor del artículo, sino por el ChatGPT. Por eso es necesario darle crédito, y por eso es necesario también, conocer, reflexionar, dialogar y tomar decisiones al respecto de lo que la IA puede facilitar o dificultar. Ya que su capacidad de “aprendizaje” y respuesta es evidente, como explica Ledesma (2022):

La inteligencia artificial como concepto abstracto se materializa en programas de computación y aplicaciones (o, modernamente, con el apócope anglosajón apps), que son accesibles desde diferentes dispositivos y que no solo reciben información primaria por parte del programador, sino tienen, de alguna manera, la posibilidad de «aprender», es decir, incorporar nuevos datos a raíz de la interacción cotidiana con los usuarios (Moore, 2019) y de «predecir» las intenciones de estos de forma intuitiva a través de «algoritmos»(p.222).

Se atisba un aspecto de la complejidad del problema, la IA tiene alcances extraordinarios y nos presenta desafíos reales a las personas que en este mundo parecen vivir en una *dimensión vicaria*, una representación de la dimensión real, que es la *existencia digital*.

En esta existencia digital, hemos descubierto nuevas formas de vivir, de relacionarnos, de divertirnos, de comprar, de vivir, de ser...

Por lo anterior, una de las preocupaciones más legítimas, es la concerniente a las relaciones que pueden existir entre la IA y la vida académica, como afirma García-Peñalvo (2023):

De las múltiples aplicaciones de esta herramienta, el mayor debate está centrándose en sus implicaciones en la Educación y en la Academia, por su tremenda potencia para generar textos que perfectamente podrían pasar por creaciones humanas. Estamos en los albores de una tecnología que ha pasado de ser una herramienta de juguete a presentar su candidatura a convertirse en una innovación disruptiva. Que lo consiga o no dependerá de muchos factores... (p.2).

Por todo ello, en el presente trabajo se establecen algunas reflexiones suscitadas por este fenómeno mundial, de la mano de algunos autores humanistas contemporáneos que han puesto en la palestra de la discusión el tema la IA, algunos de sus riesgos, oportunidades, posibles relaciones con la violencia y con la humanidad misma.

Lo haremos revisando un escenario planteado y una propuesta reflexiva-aplicativa.

ESCENARIO: LA POSIBLE (Y VIOLENTA) DESTRUCCIÓN DE LO HUMANO POR EL ABUSO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN.

La visión no es optimista; el mundo *hiper- tecnificado* y en particular la IA, representan una amenaza para el desarrollo humano y social.

En esta apartado nos permitimos hacer esencialmente un seguimiento de un pensamiento que apareció intenso, incendiario, pero también franco y honesto con respecto a los peligros (que no todo mundo denuncia) del abuso de las tecnologías de información y la violenta y posible destrucción de lo humano (y por ende de lo social).

Este planteamiento ha sido realizado por el filósofo Jorge Mario Rodríguez de la Universidad de San Carlos en Guatemala en 2022, y quedó expresado en un artículo llamado *Violencia estructural y las tecnologías de la información*.

Rodríguez (2022), comienza afirmando que vivimos en un mundo fascinado (y sometido) por la innovación (tecnológica), que vislumbra como:

Un proceso destructivo y sin una dirección racional que, al final, solo conduce a un nihilismo fatal. A medida que las actividades humanas del mundo de la vida al mundo virtual, la identidad digital de los usuarios de la tecnología se configura cada vez más como un conjunto de datos a ser manejados por algoritmos que se han impuesto como directores de la vida en común; estos determinan quiénes somos y lo que podemos ser (p.21).

El autor afirma que la misma condición humana está entre paréntesis. Cabe reflexionar aquí sobre nuestra experiencia cotidiana y nuestro *sometimiento digital*, las experiencias cotidianas que vivimos como personas y grupos sociales, dominados por las pantallas de los múltiples dispositivos que nos acompañan en el desenvolvimiento de nuestros días, desde que despertamos, trabajamos o estudiamos, convivimos, nos divertimos, etc., hasta que nos preparamos para dormir. Paradójicamente, estas nuevas conductas, aficiones y adicciones digitales, han minado en mucho nuestras capacidades reflexivas y dialógicas.

Esta crisis de humanidad causada por el *tsunami* tecnológico al que estamos sometidos particularmente ha causado un daño de enormes proporciones, *la negación de la alteridad*, que el autor denomina *eclipse del Otro*:

“El eclipse del Otro” allana el camino para una violencia estructural que se manifiesta de varias maneras, en especial, en una incapacidad de encontrar los caminos de una solución de la crisis multidimensional que enfrentamos. Los algoritmos profundizan nuestras tendencias irreflexivas, generando identidades distorsionadas en las cuales pueden hacer mella las tendencias disgregadoras que hacen posible la desintegración social mencionada por Stiegler. El problema se agrava cuando se aborda el tema de la inteligencia artificial, en la cual se enfrenta una manifestación especialmente ardua de esta tarea, porque se trata de saber cuáles son los parámetros éticos de una inteligencia que causará un nivel de disrupción notable en el mundo que actualmente conocemos (Rodríguez, 2022, p. 22).

De acuerdo con el autor, particularmente el avance tecnológico, avasallador de las distintas IA, nos ponen en serio riesgo, puesto que:

La barbarie de la razón algorítmica se ha realizado. El mundo se organiza según el guion libertado de un grupo de billonarios de Silicon Valley. Sirvió de muy poco la experiencia de los abusos totalitarios del siglo XX para comprender la importancia fundamental de los derechos humanos. Por el contrario, ahora existe un aumento de la violencia política en todo el mundo. El autoritarismo ha regresado, haciendo mofa de

los derechos humanos y permitiendo la precarización de las personas, lo cual facilita un modo específico de gobierno de las personas (p.26).

Entonces, han surgido nuevas formas de violencia, violencia real promovida por un mundo artificial, violencia sutil y no sutil, que se va entretejiendo con nosotros y nuestros estilos de vida. Surgiendo además nuevas formas de violencia:

... La organización algorítmica del medio digital lleva a inéditas formas de violencia como el acoso en línea, los suicidios públicos, la preparación de actos criminales — como asesinatos en masa. Esta situación empeora por la creciente adicción a la tecnología disruptiva. Las agencias que combaten la delincuencia, por ejemplo, se ven rebasadas por las nuevas formas de criminalidad que se aprovechan de la ignorancia general de los medios. Por otro lado, lograr la ansiada seguridad, siempre concebida de forma estrecha, hace que la privacidad, la libertad y la falta de control sean una quimera casi imposible de recuperar (Rodríguez, 2022, p.28).

Así el autor, nos dice que digitalmente la IA ha instalado una *violencia estructural*, una *violencia incorporada en las formas sociales*. Formas que han sido digitalizadas (se puede citar el ejemplo de Tinder, y otras apps de encuentros amorosos).

De acuerdo con Rodríguez:

Los algoritmos que guían nuestra vida no son asépticos en la medida en que niegan la eticidad de la vida; las cortapisas derribadas por la implosión digital generan un ambiente propicio para erupciones de violencia sin sentido. Asimismo, el sufrimiento que provoca el cansancio, la soledad, la depresión y la creciente incapacidad de buscar un nicho en un mundo agreste hacen implosionar a muchas personas y sociedades (p.29).

Por lo anterior, el autor concluye con una exhortación:

Es necesario resistirse a vivir en un mundo alternativo en el que solo podemos vivir el remedo de una existencia. Es mejor que retomemos las enseñanzas de la vida reflexiva, la vida examinada, y no que perezamos en un sueño tecnológico que cada vez aumenta su falta de sentido. No se puede seguir desfilando, hipnotizados por las gratificaciones momentáneas, en una auténtica marcha hacia la muerte espiritual, lo cual también llevaría a la aniquilación de un mundo que alguna vez admiramos y que no pocas veces añoramos. No podemos existir como seres superficiales que pueden cometer los mismos errores en una época en la cual, la capacidad de destruir las estructuras de la vida se hace ciega ante la arrogancia humana. (p.3).

En la misma sintonía que nuestro autor, surge nuestra propuesta.

PROPUESTA: VOLVER AL ORIGEN EN BUSCA DEL RECONOCIMIENTO DE LA PERSONA HUMANA Y LA COMUNICACIÓN HUMANA.

El problema consiste en reflexionar sobre quiénes somos, tratar de responder la pregunta ¿Qué significa ser humano?

Tal vez la palabra que mejor nos defina, sin podernos abarcar del todo, es la palabra persona.

Pues como afirma Villanueva (2017):

La palabra persona implica un acento en el valor especial que tiene el ser humano. Un ser que es importante y remarcable.

En su etimología primigenia, la palabra persona, denota al personaje que es cada ser humano, el que nos caracteriza con rasgos propios, únicos. Un ser con rostro, con facciones definidas y gestos que denotan exteriormente una interioridad vasta y misteriosa. Un ser con voz propia, que lo identifica y que explica tanto de él o de ella, por su tono, por su melodía, por su volumen (p.1).

Pues como destaca García Hoz (1985), la persona presenta al menos 4 notas características importantes que son: singularidad, autonomía, apertura y unidad.

Siguiendo a Villanueva (2017):

La singularidad es la nota característica por la cual la persona es uno solamente, es decir, cada persona en el mundo aparece como única, insustituible, como un ser absolutamente especial e irrepetible. No hubo, hay o habrá dos personas iguales.

La autonomía nos caracteriza a las personas, como seres “dadores de las propias leyes”, es decir capaces de autodeterminarnos, de elegir nuestro destino y así elegirnos a nosotros mismos. Es decir, nos caracteriza como libres.

La apertura como la cualidad que nos hace seres proactivos en la realidad y hacia la realidad. El ser humano, a diferencia de otros seres que son naturaleza, se separa de la naturaleza, abstrayéndose de ella, diferenciándose del paisaje, para comprenderse como un ser distinto a él y también atento a él. La persona está abierta a la naturaleza, pero también está abierta a los demás. Esta primera apertura le facilita la ciencia, y la segunda le facilita las relaciones humanas.

La unidad por su parte nos presenta como seres indivisibles, que, a pesar de tener diversas dimensiones, actúa como un ser unitario, subsistente, con una sola línea de vida

y una integración en el sentir, conocer, desear, pensar y actuar. La persona a pesar de ser pluridimensional es también unitaria e inseparable (p.2).

Ser persona significa ser único e irrepetible, con una vida por vivir y un camino por recorrer, con un destino trascendente,

Así pues, como afirma Burgos (2013), la persona es un ser que es digno por sí mismo, excelencia que está por encima de la naturaleza, que no deja de ser asombrosa, pero lo es más por situarse en un plano distinto: el de poseer un carácter personal (personalidad) y ser espiritual. Por ello, la persona es digna en su sentido más radical.

Por ello, afirma que la persona es digna en el sentido más radical.

Siguiendo al mismo autor:

Así, siendo un valor absoluto, la dignidad de la persona humana aparece como el fundamento más sólido, de los derechos humanos, puesto que este valor absoluto de la persona, aparece como el más universal para todos los seres humanos de cualquier cultura, el cual demanda ser reconocido, enunciado y respetado.

El ser humano no tiene dignidad, sino que es dignidad. Esto es lo que significa ser persona. Si el ser humano existe, entonces es persona, aunque no se manifieste como tal o sea difícil de percibir como cuando se está inconsciente. O se es una persona o no existe lo humano. Desde el comienzo que su existencia inicia, comienza su ser digno.

Ahora bien, todo esto es lo que hace la vida de cada hombre y mujer, sea en realidad sagrada, estimable, respetable, amable, lo contrario a desechable (Villanueva, 2017, p. 4).

Esta realidad de ser persona es un misterio, el cual es sólo develado si la persona así lo desea y permite, abriéndose a su semejante por medio del fenómeno que llamamos comunicación.

Comunicándose la persona se abre al otro y comparte la existencia, siendo la persona un ser llamado a la comunicación.

El ser humano tiene una existencia abierta, estamos abiertos a nosotros mismos, estamos abiertos a la realidad visible e invisible y estamos abiertos a los demás. Pero esa apertura humana, no es sólo posibilidad de interacción, es una participación activa del ser que aprovecha este estado para comunicarse.

El ser humano, es propiamente el ser que se relaciona de forma voluntaria, racional y con un sentido, es el que comparte, es necesariamente sociable (es importante señalar que una característica del hombre es la indigencia humana, como afirma Valverde (1995), recordemos que simplemente no podríamos vivir como humanos sin los demás humanos), en ello consiste la comunicación.

Por otro lado, de acuerdo con las raíces latinas, el verbo comunicar proviene de “communis”, que significa, común, algo común.

Por lo tanto, de la única manera en que el hombre ha podido comunicarse, de hacer común su existencia, ha sido expresando sus ideas e inquietudes a través de sí mismo y de diversos medios, siempre refiriéndose a sí mismo o a otros hombres.

Y la *función simbolizadora* (como le llama Cassirer (2016)) del ser humano no es cosa menor, permite el lenguaje: somos los únicos seres capaces de construir una representación sensible de otra realidad, compleja y distante, el lenguaje humano, lenguaje simbólico es un principalísimo factor de humanización, de crecimiento, por lo tanto, de educación. La comunicación humana es mucho más que un proceso de emisión y recepción, aunque técnicamente se pueda estudiar así, es mucho más que los medios que utiliza: la comunicación es un encuentro humano, con uno mismo, con dos o con el mundo entero.

La comunicación nos permite amar, y amar nos permite realizarnos, encontrar una plenitud en la entrega con el otro.

LA TAREA PERMANENTE: VOLVER A LO HUMANO.

Urge volver a lo humano, contrarrestar las violencias estructurales y reales. Cibernéticas y sociales, mediante un continuo ejercicio educativo, desde todos los frentes, la educación formal (escuela desde todos sus niveles), educación informal (las familias, las redes sociales, la empresa, las osc's, etc.).

Más que nunca necesitamos propuestas creativas que nos rescaten, que nos humanicen, urge una pedagogía para la realidad humana contemporánea.

Hasta aquí la provocación.

REFERENCIAS

Burgos, J. M. (2013). Antropología: una guía para la existencia (Vol. 7). Palabra.

Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas, I: el lenguaje*. Fondo de cultura económica.

ChatGPT. Inteligencia Artificial y Violencia. Entrada. Abril, del 2023.

García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>

Hoz, V. G. (1985). *Educación personalizada*. Ediciones Rialp, 8ª Ed.

Ledesma, J. O. (2022). Algoritmos y género: inteligencia artificial al servicio de la violencia simbólica. *Revista Llapanchikpaq: Justicia*, 4(5), 209-236. <https://doi.org/10.51197/lj.v4i5.659>

Rodríguez, J. M. (2022). Violencia estructural y las tecnologías de la información. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (14). <https://doi.org/10.25965/trahs.4850>

Valverde, C. (1995) *Antropología filosófica*, Edicep, Valencia.

Villanueva, A. Fundamentos antropológicos del trabajo y las organizaciones, en Herrera, A., & Gaeta, M. (2017). *Factores psicosociales: temáticas emergentes en el trabajo*.

Violencia en la red: Los riesgos de la pérdida de privacidad

Giovanni Chávez Melo

Coordinador académico de las Maestrías en tecnología educativa, liderazgo y gestión educativa en UPAEP (México).

RESUMEN

La conectividad a Internet ha presentado una gran ventana para el acceso a la información y otras actividades que surgen día a día. En las últimas tres décadas el número de usuarios en línea crece hasta llegar a un alto porcentaje de la sociedad. Sin embargo, las actividades de los usuarios en “la red” son tan diversas como lo son fuera de ella. Lo anterior presenta un escenario de alta vulnerabilidad provocado por el desconocimiento de las acciones emprendidas por terceros con la información de nosotros. Así como la falta de conciencia y métodos de prevención de datos que el propio usuario presenta al establecer una conexión a la red. Por otro lado, las actividades de los usuarios en la red, en muchas ocasiones, reflejan a las que realizan fuera de la red de forma cotidiana en dónde se presentan fenómenos de violencia de diversos tipos, de género, de raza, de grupos sociales, sólo por mencionar algunos, que tienen su origen o continuidad en la red. ¿De qué forma podemos establecer acciones de prevención de la violencia y pérdida de privacidad en la red?

INTRODUCCIÓN

En la era digital, donde la tecnología y la conectividad están presentes en muchos de los aspectos de nuestras vidas, la privacidad es un tema de preocupación cada vez mayor. Los usuarios se enfrentan a una serie de riesgos relacionados con la pérdida de privacidad, ya que sus datos personales están expuestos a diferentes amenazas. El desarrollo de competencias digitales permite a los ciudadanos digitales llevar a cabo una

convivencia en la red con seguridad, este es uno de los puntos medulares para la prevención de los riesgos a los que se expone un usuario al navegar en Internet.

DESARROLLO

Existen muchos riesgos a los que los internautas se encuentran expuestos en todo momento al estar navegando en Internet. Cada clic representa un rastro que deja el usuario, también lo es un cambio de posición geográfica, un tweet, reproducir una canción en línea, un resultado de búsqueda, entre otras acciones son datos que se registran en bases de datos de empresas y organización que se dedican a recopilar estos y otros datos de los usuarios. Desde redes sociales hasta tiendas en línea, se recopilan datos sobre preferencias, comportamientos de compra y actividades en línea de los usuarios. La recopilación de datos puede llevar a la creación de perfiles detallados, lo que plantea debates acerca de la invasión a la privacidad y el uso indebido de la información personal.

Esta recopilación de información masiva refiere a lo que MayerSchönberger y Cukier (2013) denominan el fenómeno de la dataficación comprendido como la recopilación de información en cualquier actividad que realizan las personas y su transformación a un formato que permita cuantificarlos para realizar seguimiento en tiempo real y llevar a cabo análisis predictivos. Dos aspectos que generan preocupación en la actualidad en las sociedades modernas refieren a la monopolización de los datos y la pérdida de privacidad (Saura, 2022).

Las principales empresas tecnológicas, denominadas gigantes digitales, también conocidas como GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft), concentran la mayoría de los datos que generan los usuarios de la red de forma cotidiana. Sacan

provecho de la digitalización e hiperconectividad que prolifera en las sociedades actuales, a través de el surgimiento de nuevos esquemas de publicidad eficaz y personalizada basada en el análisis y procesamiento continuo, en ocasiones en tiempo real, de los comportamientos de los usuarios en las plataformas digitales que ponen a disposición de forma *gratuita*. Con lo anterior, cobra un nuevo significado el valor de los datos que provoca una alta demanda al acceso de éstos y permita a las empresas generar esquemas de publicidad segmentada que resulta eficiente a costa de la pérdida de privacidad de los usuarios.

La venta y comercialización de datos personales se ha convertido en un negocio lucrativo. Las empresas recopilan información sobre los usuarios y la utilizan para dirigir anuncios personalizados y campañas de marketing. Si bien esto puede parecer inofensivo a primera vista, implica una invasión de la privacidad y plantea preguntas éticas sobre quién tiene derecho a nuestros datos y cómo se utilizan.

A medida que aumenta la cantidad de datos almacenados en línea por usuarios y dispositivos, también crece el riesgo de filtraciones de datos, ciberataques y vulnerabilidades. En estos días es más importante que nunca, garantizar que los datos vayan a donde se supone que deben ir, a través de vías seguras (Internet Society, 2022). Los hackers y los ciberdelincuentes pueden

acceder a información sensible, como contraseñas, números de tarjetas de crédito y datos médicos. Estas violaciones de seguridad pueden tener consecuencias graves, incluyendo el robo de identidad, el fraude financiero y la suplantación de identidad.

El derecho a la privacidad es un derecho que pertenece a la persona. Todos tenemos presencia digital, mayor o menor, pues nuestra vida y actividades se ven reflejadas y almacenadas en forma digital derivado de las interacciones digitales en la red (Serrano-Pérez, 2023). En las sociedades modernas existe una conciencia de los riesgos que supone la extracción y utilización de los datos por parte de las empresas que prestan servicios gratuitos en la red, los usuarios obvian estos riesgos para poder continuar utilizando los programas, plataformas y dispositivos tecnológicos y no verse excluidos de la vida social (Saura, 2022). En la actualidad los individuos nos hemos habituado peligrosamente a no pagar por servicios como el correo electrónico, nuestro perfil en redes sociales, nuestra agenda, nuestras fotos y vídeos, entre otros. Todo ello lo podemos disfrutar sin efectuar ningún desembolso económico; pero ¿son realmente gratuitos? (Salgado-Seguin, 2010).

Lo anterior descrito deriva en diversos tipos de violencia por el mal uso de los datos de los usuarios. Al respecto, la comisión de igualdad de género y justicia de la Cámara de Diputados en su XXXX legislatura define la violencia digital como:

Todo acto a través de cualquier medio de comunicación, que de manera directa o indirecta promueva estereotipos sexistas, haga apología de la violencia contra las mujeres y las niñas, produzca o permita la producción y difusión de discurso de odio sexista, discriminación de género o desigualdad entre mujeres y hombres, que cause daño a las mujeres y niñas de tipo psicológico, sexual, físico, económico, patrimonial o feminicida².

La proliferación de cámaras de vigilancia, la recolección de datos de ubicación, el seguimiento en línea y otras acciones emprendidas por usuarios o dispositivos, han provocado a un entorno en el que el monitoreo de los usuarios se convierte en una actividad cotidiana. Esto tiene implicaciones significativas en términos de privacidad y libertad individual. El anonimato se ha vuelto cada vez más difícil de mantener, lo que puede limitar la capacidad de las personas para expresarse libremente y participar en actividades sin ser objeto de vigilancia constante.

Además de la filtración de datos personales por parte de las empresas tecnológicas, existen riesgos que derivan de la propia filtración que realiza el usuario. Riesgos como el *sexting*, *grooming*, *ciberbullying*, *phishing*, *suplantación de identidad*, entre otros, son fenómenos que suceden de forma cotidiana y tienen repercusiones más allá de la convivencia digital, tras-

2 Gaceta Parlamentaria No. 5770-IV. Palacio Legislativo de San Lázaro, del jueves 29 de abril de 2021, pág. 89. Disponible en: <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2021/abr/20210429-IV.pdf>

pasan a la vida real. La infodemia y la desinformación son otros de los riesgos a los que se exponen los usuarios en su navegación cotidiana; la primera refiere al exceso de información, en la mayoría de los casos de dudosa procedencia o sin verificación; la segunda refiere a lo que conocemos como *fake news* (noticias falsas) que proliferan en diversos formatos como imágenes, podcast, videos, blogs, tweets, entre otras fuentes.

CONCLUSIÓN

Es imperante realizar un análisis de las repercusiones que tiene el mal uso de datos de los usuarios que recopilan las empresas tecnológicas. Quienes navegan en la red deben generar conciencia respecto a sus interacciones y los riesgos a los que se encuentran expuestos. El desconocimiento del tratamiento que dan las empresas a los datos genera abusos y pone en evidencia la vulnerabilidad de los usuarios. A pesar de que existe legislación al respecto de la filtración de datos personales, los usuarios pierden atención

de los controles de seguridad que les muestra su navegador o aplicación, por centrarse en el contenido del sitio web. El uso de contraseñas poco seguras también pone en riesgo el acceso a espacios personales, bancarios, de comunicación, entre otros.

En los centros educativos y las aulas, se deben establecer políticas que informen a los usuarios respecto a los riesgos. Restringir el uso de dispositivos y la conectividad no contribuirá a mitigar el problema, por el contrario, alentará a la desinformación que deja vulnerable a los estudiantes. Los directivos y docentes deben trabajar en la capacitación del personal en el desarrollo de sus competencias digitales que permitan informarse y tomar decisiones orientadas a disminuir los riesgos en la navegación por la red.

REFERENCIAS

Internet Society (2022). Informe de Impacto 2022: Salvaguardar la red de redes. <https://www.internetsociety.org/wp-content/uploads/2023/05/Impact-Report-2022-ES.pdf>

Mayer-Schönberger, V. y Cukier, K. (2013). Big data: La revolución de los datos masivos. Madrid: Turner Publicaciones.

Salgado-Según, V. (2010). Intimidación, privacidad y honor en Internet. *Telos*, 85(1). <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero085/intimidacion-privacidad-y-honor-en-internet/>

Saura, C. (2022). El lado oscuro de las GAFAM: monopolización de los datos y pérdida de privacidad. *Veritas*, 52(1), 9-27.

Serrano-Pérez, M.M. (2023). La protección de los datos personales en defensa de la dignidad individual ante los riesgos de pérdida de privacidad. En Ávila, R. et al. (Coord.), *Derechos digitales en Iberoamérica: situación y perspectivas*. (pp.11-42). Fundación Carolina.

El dispositivo de la vulnerabilidad educativa como forma de violencia simbólica en México

Rodolfo Cruz Vadillo

Profesor-Investigador en la Facultad de Educación UPAEP (México).

RESUMEN

El tema de la vulnerabilidad y, sobre todo, de los reconocidos grupos “vulnerables”, se ha emplazado de los discursos políticos a los educativos en México, haciendo presencia de forma constante en las lógicas en que la negación de unas condiciones de existencia mínimas impide el desarrollo en otras esferas de la vida. Según algunos autores, la noción y concepto de vulnerabilidad implica así una comprensión más dinámica de los mecanismos que permiten y facilitan su emergencia. En este trabajo sostenemos que, al final, el discurso de la vulnerabilidad no solo intenta resolver el problema, además participa en su producción. Como dispositivo, este discurso no sólo ordena el espacio en la medida que permite ubicar las formas en que la vulnerabilidad puede emerger, también marca las lógicas desde las cuales es posible salir del mismo.

INTRODUCCIÓN

Refiere superar la violencia simbólica que hace posible el discurso de la vulnerabilidad, reproduciendo la misma a partir de su legitimación por vía la carencia afectiva-cognitiva- La violencia en México, no sólo se ha hecho presente en eventos que, sin duda, han impactado de forma negativa las vidas de las personas, sus relaciones y ocupaciones. Junto a esta serie de sucesos, las propuestas explicativas y comprensivas del fenómeno no se han hecho esperar (Del Tronco y Madrigal, 2013). Hoy por hoy existe un interés genuino e importante por abordar las formas en que la violencia se produce, se distribuye, se moviliza e impacta a cada uno de los sujetos que la enfrentan, ya sea de forma frontal o como daño colateral.

Sin embargo, aunque los espacios y relaciones violentas parecen ser la constante en países como México, no significa que se hayan presentado avances importantes no sólo para comprender la génesis y mecanismos de ésta, sino para contrarrestarla, reducirla o erradicarla. En otras palabras, el problema está en que, aunque cada día tenemos mayor número de herra-

mientas para identificarla, todavía hay formas sutiles que se han naturalizado y que, incluso puede ser consideradas como parte de las relaciones, de los discursos, de lo que está dado en lo social y, por ende, debe ser así.

En este sentido, retomamos un concepto elaborado por Bourdieu y Passeron (1995) el cual permite reconocer las formas en que ciertas relaciones y encuentros simbólicos pueden identificarse como formas de violencia igualmente simbólica. La tesis de estos autores versa sobre la idea que todo acto de imposición por vía un arbitrario cultural puede ser un acto de violencia simbólica en la medida que permite la dominación simbólica de los sujetos, los espacios y las relaciones. Para Bourdieu y Passeron (1995) lo simbólico ocupa un lugar central en su propuesta, pues intenta explicar un tipo de violencia que no pasa por el maltrato físico, los gritos, los insultos o las amenazas, incluso tampoco es algo que pueda ser planificado, racionalizado y consciente que tiene el objetivo de dañar a otro.

Una violencia que se da a nivel simbólico y que permite determinada dominación y juego de fuerzas que lleva a ciertas formas de reproducción de las relaciones y, por ende, a la legitimación de desigualdades y diferencias. Tal es el caso de los discursos que se han construido sobre la vulnerabilidad y los ya famosos grupos vulnerables. En este trabajo nos interesa pensar la vulnerabilidad como un dispositivo que no solo permite comprender o explicar las formas de desigualdad que padecen o sufren determinados colectivos y sujetos. Además, facilita la producción y reproducción de esta, por vía la afirmación de ciertas condiciones/situaciones deficitarias que, colocadas desde el propio sujeto como ausencia o falta de habilidad, permiten pensar en la presencia de una vulnerabilidad cuyo énfasis está colocado en los sujetos.

En este sentido, aunque los discursos sobre vulnerabilidad no reducen la explicación a los sujetos, intentando desenzualizar la condición de “vulnerable” para pensar en ciertas situaciones de vulnerabilidad, lo cierto es que el ejercicio simbólico explicativo, funciona como un dispositivo que regresa de forma constante, sutilmente, al sujeto, no solo en lo que respecta a sus posesiones materiales, sino también a aquellos elementos de orden cognitivo, facilitando la explicación y, sobre todo, presencia del fenómeno.

En otras palabras, el discurso de la vulnerabilidad escasamente logra explicar la génesis de la misma (Madrid, 2018), colocando el foco en el sujeto, pasando las explicaciones desde un plano político- económico de la desigualdad, a uno de carácter ontológico y epistémico que permite pensar en determinados sujetos y su situación como aquéllos que no teniendo las habilidades y recursos simbólicos, no han podido salir del estado de vulnerabilidad.

En este marco, este trabajo pretende reflexionar sobre las formas en que el dispositivo de la vulnerabilidad facilita cierto ejercicio de violencia simbólica por vía la imposición igualmente simbólica de ciertas condiciones/situaciones que permite pensar al sujeto en falta, deficitario, en negativo.

EL DISPOSITIVO Y LA VULNERABILIDAD SOCIAL

La vulnerabilidad social es un constructo que puede entenderse de diversas formas dependiendo de las perspectivas teóricas y disciplinares desde las cuales se intente explicar (Ruiz, 2012). Por motivos de extensión, en este trabajo, solo recuperaremos aquellas discusiones que están íntimamente ligadas a las formas en que dicho significativo se ha traducido en México, en sus legislaciones y políticas.

La vulnerabilidad social puede entenderse, de forma genérica, a partir de tres elementos centrales. Por un lado, tiene que ver con una ausencia de leyes y políticas que permitan compensar a los sujetos que no se han visto favorecidos en lo social, esto ya sea por la imperfección de las propias herramientas jurídicas, por la inacción e invisibilización de las mismas o por la estructuración de políticas que pueden pensarse como injustas (Lara, 2005).

Por otra parte, la vulnerabilidad también puede pensarse como una condición que, debido a las características de ciertos colectivos o personas, se hace presente ahí donde las pautas culturales, las estructuras económicas y sociales, facilitan la desigualdad por vía la identificación de diferencias en los sujetos. Cabe señalar que, esta perspectiva ha sido fuertemente criticada por esencializar muchas veces el problema, es decir, colocar como condición propia o atributos del sujeto la propia vulnerabilidad, haciendo pensar que hay personas que, en sí mismas, de acuerdo con su fragilidad, son vulnerables, mientras que otras no (González, 2009).

Una tercera vía, la más socorrida y presente en las políticas y leyes en México, es la que da cuenta de la vulnerabilidad como una relación entre un contexto adverso y la incapacidad de movilizar ciertos insumos o activos por parte de los grupos o sujetos para poder salir del estado vulnerable. Sin duda esta última visión refleja con mayor complejidad el problema, pues no se limita solo a explicar el fenómeno por uno de sus elementos. Es decir, o es la acción individual o son características de los grupos o sujetos o es por la inexistencia de estructuras legales que no permiten la igualación de las oportunidades y, por ende, la extinción de la vulnerabilidad social (Ley General de Desarrollo Social, 2022).

No obstante, el problema radica en que, a pesar de señalar la relación existente entre un sujeto y un contexto, ha colocado gran parte de la solución en manos del sujeto por vía su movilización y la capacidad de realizar una serie de acciones que le permitan salir del estado vulnerable. En otras palabras, recurre al modelo de resiliencia (Evans y Reid, 2016), partiendo de la existencia de sociedades de riesgo (Beck, 1998) que parecen ser naturales, para explicar cómo es posible visibilizar el problema y acceder a una posible solución.

Esta explicación facilita la naturalización de las relaciones de poder y de dominio que atraviesan la producción de vulnerabilidad, haciendo pasar como algo inevitable el riesgo y señalando como salida a la misma, el incremento del capital cognitivo de cada sujeto. Aquí cabría

hacer una acotación. Si bien no estamos en contra de la posibilidad que la producción de autonomía por vía el acto educativo, sea un recurso importante para hacer frente al fenómeno, pues es claro que es una de sus finalidades. Consideramos que no es del todo adecuado aceptar esta explicación como única forma de hacer frente al fenómeno de la vulnerabilidad, pues dicha acción permite legitimar a la misma ahí donde se encuentre un sujeto que no movilizó sus recursos. Haciendo pasar por justa la vulnerabilidad y tomando como responsable al propio sujeto que no fue capaz de salir de ese estado.

Para Agamben (2014) un dispositivo puede sintetizarse en tres ideas:

- a. El dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye ritualmente cualquier cosa, tanto lingüístico como lo lingüístico: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. En sí mismo el dispositivo es la red que se establece entre estos elementos.
- b. El dispositivo siempre tiene una función estratégica con creta y siempre se inscribe en una relación de poder.
- c. Como tal, resulta del cruce entre relaciones de poder y relaciones de saber. (pp. 8-9)

Haciendo eco de la propuesta conceptual, podríamos decir que el discurso de la vulnerabilidad social asociado a la resiliencia facilita la producción y legitimación de la misma por vía su naturalización en los espacios precarios. Permitiendo que no exista un elemento político que sea parte de sus causas, es decir, negando que son las propias estructuras culturales las que, por vía una violencia cultural y estructural (Galtung, 1990), permiten la presencia de la vulnerabilidad social. Presencia que no solo posee un carácter objetual, es decir, únicamente como la ausencia de bienes materiales, además, representa una cuestión fenomenológica en la medida que se impregna en las experiencias de vida y permite o no la emergencia de ciertas disposiciones para hacer frente al peligro.

En concreto, el hecho de vivir en una situación de vulnerabilidad implica una experiencia de vida que no solo se resuelve con un voluntarismo ingenuo, donde basta el desear no querer estar en dicha situación para salir de la misma. Entonces, lo único que hace falta es devenir resiliente, es decir, incorporar a la propia experiencia de vida algunas herramientas para hacer frente al peligro y el riesgo. Desde una perspectiva fenomenológica, las formas en que se han experimentado la precariedad, la pobreza, la violencia, la discriminación, la carencia, impactan de forma significativa en las disposiciones de los sujetos, al grado que el cambio de “actitud” que se necesita para salir de ese estado, no se va a dar solo por un acto voluntario y netamente psicológico.

Más bien, se requiere una mirada más profunda que supere por mucho el acto individual, para facilitar los apoyos y soportes que deben estar presentes, desde una perspectiva colectiva, en la vida de los sujetos. Esto debe ser acompañado de políticas e instrumentos normativos que más que compensar la falta, posibiliten el reconocimiento político de las singularidades e identidades que, debido a su estatus social, han sido fácilmente producidas como vulnerables. De otra forma, lo que se está produciendo por vía un discurso sobre la vulnerabilidad funciona como un dispositivo que facilita la invisibilización de los elementos que entran en juego para su producción y, con ello, decanta como responsable principal al propio sujeto, sus carencias de orden cognitivo y simbólico, que explican su ausencia de activos y recursos para hacer frente a su situación. Haciendo visible un dispositivo legitimador de vulnerabilidad.

LA RESILIENCIA Y LA PRODUCCIÓN DE VULNERABILIDAD

Cuando hablamos de resiliencia, por lo regular asistimos a un discurso que se gesta desde la psicología positiva y que, grosso modo, explica que habemos personas que, a pesar de las adversidades, de las situaciones de peligro, de los riesgos, la violencia, la discriminación, etc., hemos podido salir adelante a través de la movilización de una serie de herramientas cognitivas y emocionales que nos fortalecen y ayudan a tomar decisiones asertivas y escapar de la situación (Evans y Reid, 2016).

De tal suerte que en el terreno educativo este discurso ha cobrado fuerza en la medida que permite imaginar cómo, a través de determinados programas de desarrollo de habilidades, la resiliencia es capaz de producirse en determinados sujetos. Así, el concepto aparece de forma potente en las propuestas educativas con la finalidad de producir población que pueda hacer frente al peligro inminente que acecha lo social.

En este sentido, nuevamente queremos aclarar que no estamos en contra que esto sea un recurso valioso para que muchas personas puedan dejar de sufrir y transformen sus vidas, tampoco negamos que es posible formar subjetividades resilientes. El punto aquí es que la resiliencia no es un atributo que puede ser enseñado como si fuera algún algoritmo matemático o concepto de historia o geografía. Va más allá de ser solo comprendido y reflexionado, implica una serie de disposiciones que deben estar presentes en el sujeto.

Sin embargo, no podemos negar que dichas disposiciones no son de carácter netamente cognitivo, es decir, no implica procesos que pueden ser racionalizados por el sujeto y emplazados de forma inmediata. Pues dan cuenta de elementos de orden subjetivo, histórico, cultural y simbólico por parte de los mismos sujetos. En otras palabras, la producción de resiliencia está ligada a las situaciones y experiencias de vida y a las propias singularidades. De tal suerte que no siempre es posible la reacción del sujeto y por ende la transformación en sus actitudes y habilidades para transformar su existencia. Para muchos estos, si bien es posible, puede lle-

varles mucho tiempo, espacio que a su vez puede seguir plagado de elementos adversos que posibiliten tanto avances como retrocesos.

Por otra parte, no debemos olvidar que no todos los sujetos viven las mismas situaciones materiales o experimentan subjetivamente un mismo evento de forma similar. Aquí el espacio geográfico juega, así como el género, la orientación sexual, la pobreza, la capacidad, el origen social y demás formas materiales e identitarias. Por tanto, si la meta para salir de la vulnerabilidad es la producción de subjetividades resilientes y estas se explican también por las condiciones y situaciones de existencias tanto objetivas como subjetivas, sin duda, la carrera no es ni será pareja y, por tanto, justa.

Cuando el estar en una situación vulnerable depende de una capacidad para ser resiliente y, cuando la vulnerabilidad es una condición natural que existe como forma de peligro y riesgo constante, se permite el funcionamiento de un dispositivo que facilita incluso la presencia de vulnerabilidad y legítima por vía una subjetividad deficitaria, su existencia.

Como puede observarse, hay un error en el diseño de esta explicación (Evans y Reid, 2016), que, al final, permite que aquellos que han sido socializados en las disposiciones para hacer frente a los retos y además cuentan con los recursos suficientes, puedan tener mayor éxito que aquéllos que, por su situación geográfica, están en desventaja.

DE LA VULNERABILIDAD A LA VULNERACIÓN SOCIAL

Madrid (2018), menciona que el problema con el discurso de la vulnerabilidad es su falta explicativa con respecto a identificar cómo se produce la vulnerabilidad y no así, cómo hacer frente a la misma. Para este autor, la vulnerabilidad es más un ejercicio de vulneración en donde convergen injusticias, discriminación violencia, entre muchos otros ejes que atraviesan de forma negativa la vida de determinados sujetos y colectivos.

En este sentido, la vulneración implica la identificación de formas y elementos determinados que permiten su producción y legitimación y no así su naturalización, como el caso de la propuesta del modelo de resiliencia. Así, hablar de vulneración emocional de los sujetos.

Pensar más en un ejercicio de vulneración nos permite identificar que no son casuales las formas en que determinado sujeto puede enfrentar el peligro, sino que más bien han sido producidas por un sistema fallido que no ha logrado la equiparación de oportunidades y un mínimo de justicia social. Si bien, una parte del discurso de la vulnerabilidad reconoce que el contexto es el que juega para la reproducción de la misma, las propuestas legales de las acciones afirmativas y políticas compensatorias no han sido suficientes para hacer frente al problema. En muchos casos parecen más bien ser parte del mismo (Aguilar- Nery, 2019), afir-

mando nuevamente el carácter de sujetos en falta e intentando curar lo deficitario por la vía legal.

El problema ha sido que, en muchas ocasiones, estas acciones también han servido para estigmatizar a los sujetos y colectivos y constituir una serie de discursos en donde su estatus y posición no supera cierta negatividad existencial. En otras palabras, reafirman su carácter de vulnerable por vía un ejercicio de nominación que funciona como la profecía autocumplida, siendo nuevamente parte del problema.

CONCLUSIONES

En este texto pudimos ver el carácter dilemático de los procesos de vulneración y vulnerabilidad social. Por un lado, no se puede dejar toda la responsabilidad en manos de los sujetos, pues sus experiencias de vida y las percepciones que de ella se dan, permiten o imposibilitan la emergencia de disposiciones para ser resiliente y hacer frente al peligro. Facilitando no solo la colocación de la responsabilidad en manos del propio sujeto, además la patologización de la vida de los mismos a partir de la producción de anomia por vía la falta de resiliencia, lo cual vuelve a responsabilizar al propio sujeto. Funcionando como dispositivo que produce una violencia simbólica, es decir, un arbitrario impuesto que hace pensar al propio sujeto que, si se encuentra en determinada situación/condición, no hay más responsable que él, debido a la ausencia de sus recursos.

Tampoco la respuesta puede estar basada en un ejercicio de compensación, pues dichos actos también pueden terminar estigmatizando a los colectivos por vía la reafirmación constante de su estatus deficitario.

Lo que se requiere es una serie de acciones que permitan un equilibrio entre las opciones, pues cualquier abuso de estas puede producir todo lo contrario, en otras palabras, puede tener ciertos efectos perversos. En este sentido, la respuesta está en una justa distribución de los apoyos, los cuales no solo son elementos de orden compensatorio, sino de carácter relacional que pueden permitir, por vía la acción colectiva, el soporte de los sujetos y la salida del ejercicio de vulneración por ambas vías.

REFERENCIAS

- Aguilar Nery, J.** (2019). *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*. IISUE/UNAM.
- Beck, U.** (1998). *La Sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós

- Del Tronco Paganelli, J., y Madrigal Ramírez, A.** (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Trabajo Social UNAM*, (4), 9-27.
- Evans, B. y Reid, J.** (2016). Una vida en resiliencia. El arte de vivir en peligro. Fondo de Cultura Económica
- Galtung, J.** (1990) La violencia, estructural, cultural y directa. *Journal of peace reserch*. Vol. 27 (3) pp. 391-305
- González, L.** (2009). Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social. En Leandro González (Comp.), *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social* (pp. 13-30), Editorial Copiar
- Lara, D.** (2005). Grupos en Situación de Vulnerabilidad. CNDH
- Madrid, A.** (2018). Vulneración y vulnerabilidad: dos términos para pensar hoy la gestión socio-política del sufrimiento. En Jordi Solé y Asún Pie (Coords.). *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad* (pp. 57-72), Editorial Icaria
- Poder Ejecutivo Federal,** (2022). Ley General de Desarrollo Social. Diario Oficial de la Federación
- Ruiz, N.** (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía UNAM*, 77, pp. 63-74

Retos y desafíos para realizar investigación etnográfica sobre violencia escolar

Antonio Gómez-Nashiki

Profesor-investigador de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima (México).

PRESENTACIÓN

El objetivo general fue analizar las dificultades que existen para llevar a cabo investigaciones de corte etnográfico en instituciones educativas de nivel básico relacionadas con la violencia escolar. El documento se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se muestran algunos datos referidos a distintos tipos de violencia que han ocurrido en los planteles educativos y la manera en que la institución los niega o minimiza, en segundo lugar, exponemos cómo el discurso de quien realiza el trabajo etnográfico ha cambiado con el paso del tiempo, dando paso a un proceso de auto reflexión por parte del investigador, así como en la producción de su escritura, posteriormente, se comparten algunos testimonios, tanto personales como de colegas, con la finalidad de dar cuenta de la complejidad que implica desarrollar investigación en este tema, y finalmente se enlistan las conclusiones, así como las referencias bibliográficas.

Secreto a voces

Desde hace varios años se reportan datos y hechos que llaman a la reflexión sobre las distintas dinámicas que se presentan en la cotidianidad de las instituciones educativas relacionadas con la violencia, y pese a ello, las escuelas públicas adoptan criterios para mantener la información al margen de la sociedad, al grado de ocultar información, incluso a los estudiantes y padres y madres de familia (Gómez Nashiki, 2013). Tratar de negar o encubrir la información de lo que acontece en las escuelas es el primer problema que enfrenta la mitigación de la violencia escolar. Como lo menciona Aranda: “(...) parte del control de la información o su ausencia, contribuye no sólo a que se desconozca la magnitud del [problema], sino también que puede ser empleada para construir realidades que no siempre corresponden a lo que pudo haber pasado (2013, p. 137).

A pesar de los datos, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo acerca de la violencia escolar, no hay hasta el momento, una respuesta por parte del gobierno en turno para atender el

fenómeno, por ejemplo, mencionaremos algunos referentes: la Encuesta Nacional sobre las Dinámicas de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH-INEGI, 2021), señaló entre sus principales resultados que el 35% de las mujeres de 15 años en adelante había sufrido en algún punto de su vida algún tipo de violencia al interior de los planteles. La escuela ocupa el tercer ámbito con más prevalencia de violencia contra las mujeres con un 32.3%. En cuanto a los tipos de violencia más comunes que sufren las mujeres son: violencia psicológica (46.2%), física (13.9%) y sexual (39.8 %), en lo que se refiere a las personas agresoras mencionadas por las encuestadas están: compañero (43.4%), maestro (16.8%) y persona desconocida de la escuela (13.0%). Y las entidades federativas con más altos índices de prevalencia en violencia escolar a nivel nacional son: Querétaro con un 40.3%, el Estado de México con 36.6% y Colima con 36.3% (ENDIREH, 2021).

Otro documento importante que permite ver el mal manejo de la información por parte de las autoridades educativas es el informe denominado *“Es un secreto”. La explotación sexual infantil en escuelas* de la Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia A.C (2021). En donde se muestra la proliferación de grupos organizados de explotación sexual en las escuelas en siete estados de la República, y “la práctica institucionalizada por la SEP de proceder con una investigación interna ante la denuncia de delitos graves (que) hace difícil distinguir entre la omisión y el encubrimiento” (ODI, 2021, p. 2).

En fechas recientes (23 de mayo), se reportó el caso de cinco niñas de un kínder en Nuevo León que fueron abusadas sexualmente por el conserje y las autoridades educativas no hicieron nada para detenerlo -pese a las contundentes pruebas reunidas por los padres -, por lo que el presunto culpable está prófugo (Azteca Noticias, 2023).

Desde el punto de vista cualitativo, las investigaciones han demostrado que la violencia en sus distintos tipos es un asunto que urge atender desde diversos frentes, y no sólo a partir de la concepción que el gobierno proponga, pues se trata de un fenómeno que requiere de enfoques multidisciplinarios para su atención, así como de la participación de distintas organizaciones, públicas y privadas, padres de familia, de la sociedad civil, investigadores, centros de investigación, instituciones de educación superior, entre otras.

Un aspecto relevante a destacar es que la información que se conoce acerca de la violencia que ocurre en la escuela proviene, por lo regular, de los padres y madres de familia que han salido afectados, de las víctimas, testigos de los hechos, así como por organismos de la sociedad civil. En este sentido, las redes sociales, en algunos casos, han jugado un papel destacado, pues es uno de los medios de comunicación más utilizados entre los estudiantes de los diferentes niveles educativos para mostrar los acontecimientos relacionados con el tema.

Es importante no dejar de lado que los acontecimientos que logran las primeras planas o la viralización de los videos son la punta del iceberg de una serie de acontecimientos que tie-

nen antecedentes que progresivamente se han dejado pasar de largo y que se dan a conocer cuando las consecuencias para las víctimas son muy severas.

A lo largo del presente sexenio no se ha desarrollado una propuesta de política pública para la atención de la violencia escolar, los documentos disponibles son los que surgieron del Programa Nacional de Convivencia Escolar, que desde el sexenio anterior han estado en circulación para promover la convivencia y la atención de los conflictos, entre los que podemos mencionar: *El Paquete de seguridad y convivencia escolar (s/f)*; *Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica. Documento base para elaboración de protocolos en las entidades federativas* (2016); *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Manual para el docente de educación primaria* (2016). A estos se suma el único documento referido al tema por el presente gobierno: *Resolución de conflictos en los centros escolares* (2022). Por lo que es urgente que por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se desarrollen cursos y seminarios especializados con la participación de varios sectores de la sociedad, dirigidos a para todos los sujetos de la institución educativa, relacionados con programas de intervención ante las diversas manifestaciones de violencia escolar, acordes al contexto, que sean permanentes y transversales en los diferentes niveles educativos, y desde luego, promover la revisión de la legislación educativa, sobre todo, los derechos de los docentes y su seguridad.

Hasta el momento, la apuesta del gobierno se ha centrado en el *Plan de estudios para la educación básica 2022*, que entre sus principios y contenidos incluye temas referidos a los derechos humanos, la formación ciudadana, temas de género, entre otros, y que desde luego son útiles para mejorar la convivencia en las escuelas, sin embargo, dicho plan aún no entra en operación y es difícil que se implemente, pues a la presente administración le queda un año y cinco meses para culminar.

De igual manera que en sexenios anteriores, la investigación educativa en el tema de la violencia escolar no ha sido tomada en cuenta y se desarrolla como una actividad paralela y con nuevos retos como la posición del investigador.

REFLEXIÓN Y AUTORREFLEXIÓN ETNOGRÁFICA

El papel del etnógrafo y su incursión en el campo se ha transformado significativamente con el paso de los años, lejos ha quedado la concepción de la etnografía denominada “clásica”, que se planteaba como una “(...) relación cognoscitiva, neutral y dicotómica investigador/comunidad, instaurada en la `observación participante` de una tribu o comunidad de pequeña escala, siendo entendida ésta como una totalidad cerrada y autónoma” (Katzer y Chiavazza, 2019, p. 8), en donde los trabajos de Malinowski (1922) y Mauss (1926), son los primeros en citarse.

El discurso central del etnógrafo como único referente de la narrativa del lugar ha ido cambiando también, de ser el dueño del monopolio de la interpretación, se ha desplazado a cuestionar su posición como investigador, es decir, su papel en el campo, así como el lugar desde donde habla y escribe (Vera y Jaramillo, 2007). En la construcción de los datos, la voz de los sujetos antes considerada pasiva, toma relevancia e influye de manera determinante en la construcción de la narrativa central, dando paso a un proceso auto reflexivo que da una nueva dimensión al proceso etnográfico, pues “(...) no se reduce a una mera actividad cognitiva unilateral, sino que nos articula territorialmente con actores y agencias de marcos institucionales/referenciales de los más diversos a la vez que nos reordena como personas con una impronta y estilo propios (Guber, p. 17).

De manera paralela, se han diversificado las propuestas de indagación etnográfica, por ejemplo, la etnografía: multisituada (Marcus, 1995), colaboracionista (Rappaport, 1998), la autoetnografía (Aravena y Quiroga, 2018), la denominada de *shock* (Taussig, 1995), o la virtual (Hine, 2000), modalidades que buscan ante todo comprender con mayor profundidad la perspectiva del Otro -y como apuntamos-, desde dónde se construye, es decir, el rol del investigador.

Por esta razón, es importante la promoción de investigaciones que contemplen la fase de “devolución” de los hallazgos obtenidos, mostrar y dialogar sobre los resultados, aunque esto va a depender, en buena medida, del tema y la disposición de los implicados a escuchar. En el caso de la violencia escolar, sería más que importante mostrar los resultados, pues es la única manera de que se produzca un cambio desde el interior de las instituciones, a través de propuestas de intervención que se generen en las mismas instituciones, a partir de la consideración de las opiniones y de la autocrítica de todos sus integrantes (Gómez-Nashiki 2016) .

Por otra parte, la pertinencia de escuchar a quien fue observado y su opinión sobre el proceso de indagación es una valiosa oportunidad para el investigador, que da origen a nuevas interpretaciones, generando un cambio importante en la manera de reconceptualizar la escritura etnográfica como objeto cultural. Al respecto Apud (2013), lo resume de la siguiente manera:

1. La explicitación de las dimensiones sociales, culturales y políticas de la etnografía, que llevan al abandono de una ingenuidad positivista sumergida en la posibilidad de descripciones neutrales y objetivas.

(...)

2. La producción de nuevos modos de hacer etnografía, que implican nuevos recursos escriturales que permiten una exposición deslocalizada -por lo menos parcialmente- de la voz impersonal de un antropólogo escritor. (p. 225)

Sin embargo, no hay que olvidar que ante el tema de la violencia, los desafíos tienen diferentes implicaciones que conlleva el tratamiento de temas sensibles, delicados y hasta peligrosos. Al respecto, podemos mencionar los riesgos que han obligado a los investigadores a modificar la población de referencia, el objeto de investigación, objetivos, el lugar de referencia y desde luego, su permanencia, porque su vida corre peligro, como es el caso en donde determinadas zonas y territorios de nuestro país se encuentran dominados por distintos cárteles del narcotráfico (Maldonado, 2013).

En otras experiencias, se ha recurrido a ocultar la identidad, aunque esto implica considerar ciertos dilemas éticos, como se muestra en el libro *El manejo del odio. Nación, afecto y gobernanza de la derecha extrema en Alemania*, de Nitzan Shoshan, de origen israelí, quien señaló que para poder registrar las acciones de los jóvenes extremistas de derecha ocultó su identidad. A lo largo de su investigación, enfrentó serios cuestionamientos hacia su permanencia, origen y nacionalidad, el proceso lo describe de la siguiente manera:

Hacer investigación etnográfica con extremistas de derecha me confrontó con ciertos dilemas que iban mucho más allá de la mera cuestión de la identidad. Mi trabajo exigía el cultivo de relaciones de confianza con personas a quienes no sólo les ocultaba el nombre y orígenes verdaderos, sino que más tarde los presentaría de maneras que probablemente les resultarían injustas, en el mejor de los casos y vilipendiadas en el peor. (2017, p.15)

Las preguntas obligadas ante este relato son: ¿es válida la información obtenida por parte del autor al utilizar esta estrategia?, ¿de qué otra manera se podría obtener información acerca de las actividades de estos grupos? y ¿qué opinión tienen los sujetos que fueron observados por el investigador?

La recomendación etnográfica y en estricto apego a la ética de la investigación es evitar mentir: “Se debe evitar en la medida de lo posible el engaño, no sólo por razones éticas, sino también porque más tarde, durante el trabajo de campo, puede volverse en contra de uno mismo” (Atkinson y Hammersley, 2009, p. 86).

De ahí que, a lo largo de distintos proyectos y trabajos de intervención que hemos desarrollado, pese a la desconfianza y resistencia por parte de los integrantes de la institución: director, supervisor, docentes o autoridad educativa, siempre se ha expresado claramente nuestro interés en realizar investigaciones cuyo tema es la violencia y sus distintas manifestaciones que se presentan en la escuela, y desde luego con todas las restricciones como veremos a continuación.

HACER TRABAJO ETNOGRÁFICO

Un eje central de la etnografía es estar en el lugar de los hechos el mayor tiempo posible, sin embargo, el acceso al campo es uno de los principales retos, como lo señalan Hammersley y Atkinson: “El acceso no es apenas una cuestión de presencia o ausencia física. Es mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo una investigación” (1994, p. 71).

Entrar a una institución, como algunas investigaciones han señalado (Bertely, 2011; Atkinson y Hammersley, 1992; Goetz y LeCompte, 1984; Postic y De Ketele, 1996), establece un desafío para quien investiga, por varias razones, para los integrantes de la institución su presencia representa sospecha, desconfianza y una constante amenaza hacia la manera de llevar a cabo sus actividades cotidianas.

Para complejizar aún más la situación, es importante señalar que no es lo mismo llevar a cabo una observación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de un determinado tema, que realizar observaciones relacionadas con las diferentes violencias que se registran entre estudiantes, de docentes hacia estudiantes, de estudiantes hacia docentes, o entre docentes, por citar algunas interacciones.

A lo largo de los años, el encuentro con la institución no ha sido fácil, pues se ha tenido que negociar y encontrar estrategias para poder ingresar y hablar con supervisores, autoridades, docentes, estudiantes y directivos. Sin embargo, los argumentos que prevalecen por parte de las autoridades van desde proteger a la institución, velar por la seguridad de sus integrantes, hasta cuidar su prestigio, con tal de no permitir la entrada al plantel.

Por esta razón, la inversión de tiempo dedicada a la gestión para iniciar este tipo de proyectos es por demás larga y complicada, pues es necesario recorrer distintas instancias burocráticas que no en todos los casos acceden a este tipo de peticiones.

Pese a la recomendación de distintas reformas educativas, la escuela, principalmente en educación básica, se ha mostrado hermética para dar a conocer lo que cotidianamente ocurre al interior de sus muros. La situación se complica más aún, ante temas sensibles, por ejemplo, la violencia escolar, que casi siempre se niega, oculta o minimiza.

A continuación, exponemos algunos problemas que se han enfrentado al realizar distintos trabajos de investigación:

Acceso al lugar

Por lo regular, cuando hemos tratado de ingresar a una primaria o secundaria, las respuestas de los directores y supervisores de la zona giran en torno a argumentos como los siguientes:

- Aquí no hay casos que reportar (Director de secundaria, Estado de México).
- En la secundaria hay un ambiente de armonía y convivencia pacífica (Directora de primaria, Colima).
- El *bullying* nunca se ha presentado en la escuela, no me lo han reportado (Supervisora de secundaria, Colima).
- Todos en la escuela nos llevamos muy bien (Supervisora de primaria de Colima),³

Las respuestas muestran una imagen idílica de la institución (lo instituido, lo formal, lo que no cambia), como si se tratara de una institución homogénea, cuando en realidad si algo caracteriza a estos espacios es la heterogeneidad (lo instituyente, el cuestionamiento, la crítica, o la propuesta opuesta de transformación).

Las escuelas son espacios que congregan múltiples subjetividades, intereses y proyectos que se confrontan cotidianamente, por lo que la diferencia, el conflicto, la negociación y la violencia, en sus diversos tipos, forman parte de las dinámicas que se establecen entre los sujetos en diferentes coyunturas a lo largo de su historia, por lo que decir que en una institución no hay violencia, es muy difícil de creer.

Otro de los argumentos más utilizados por parte de las autoridades educativas para impedir el acceso es mencionar el tema de la seguridad de sus integrantes, al respecto tenemos dos testimonios:

Directora de secundaria:

Para mí lo más importante es la seguridad y no me gusta que desconocidos [o sea nosotros] estén en contacto con los estudiantes (...), yo no creo que estar observándolos sirva de mucho ¿para qué?, ¿para qué nos puede servir lo que ustedes vienen a ver? De seguro vinieron a esta escuela porque hay rumores de los padres de que hay muchas peleas, pero eso es mentira, aquí nos llevamos bien, en lo que cabe (...).

Supervisora de primaria:

³ Los testimonios citados provienen de los diarios de campo de investigaciones que he realizado, así como de registros de campo para la elaboración de tesis de licenciatura y maestría de estudiantes en distintos proyectos en las que he sido asesor.

Yo no me opongo a que hagan sus investigaciones, pero es un asunto de protección y seguridad lo que se debe cuidar, y ahí es donde está la preocupación (...), la verdad es que hay que garantizar la seguridad de los alumnos (...).

Si bien es cierto que la seguridad y protección que debe garantizar la escuela para que sus integrantes realicen sus actividades cotidianas es una prioridad en la que todos estamos de acuerdo, esto no debería de significar que la institución se niegue a brindar información sobre las distintas dinámicas y procesos que ahí se realizan. Más bien, es un pretexto, pues en lo que se corresponde a la investigación educativa, se ha desarrollado desde una posición ética y con todo el rigor que implica esta actividad, con la finalidad ofrecer alternativas, acciones y estrategias para prevenir, atender y mitigar la violencia como varias investigaciones lo han demostrado a lo largo de más de dos décadas (Piña, Furlan, Sañudo, 2003; Furlan y Spitzer, 2013; Gómez-Nashiki y Zurita, 2013; Gómez-Nashiki, 2023).

Observación

Una de las particularidades del trabajo de campo es la permanencia por tiempos prolongados para llevar a cabo las observaciones, sin embargo, esto también ha sido fuertemente cuestionado, al respecto tenemos la siguiente entrevista con un director de primaria pública de Colima:

¿Por qué tanto tiempo quiere estar en la escuela maestro? [se solicitó un permiso por cuatro meses], además no creo que a los profesores les guste que usted entre a los salones (...) se van a sentir incómodos y los muchachos no se diga, se van a alborotar (...), para serle sincero hasta a mí me incomoda, porque uno no se siente en confianza, es como estar vigilado (...), ¡pero no crea que ocultamos algo! (...), si gusta le doy un permiso de quince días para que hable con algunos maestros (...).

Otro testimonio recopilado por un equipo de tres estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, muestra aún más restricciones para permanecer en la escuela primaria pública de Villa de Álvarez, la directora les comentó lo siguiente:

No las podemos tener aquí todo el tiempo, distraerían a los maestros, yo les voy a autorizar que vengan los viernes de nueve a diez y media, por un mes, y que cada una [el equipo era de tres estudiantes] esté en un grupo, ¡eso sí!, todas las preguntas primero me las enseñan a mí, para estar al tanto de lo que les van a preguntar a mis maestras.

La reducción de los periodos de observación son un impedimento importante y desde luego que tiene repercusiones en la investigación, por ello, registrar interacciones en espacios controlados de poco sirven.

Entrevistas

Sobre las entrevistas con sujetos de la institución se ha llegado al extremo de seleccionar, por parte de las autoridades escolares, sólo a determinados docentes que, por lo regular, son muy cercanos a la dirección del plantel, como lo muestran los siguientes testimonios de estudiantes de pedagogía al realizar su trabajo de campo en una escuela primaria pública de Colima:

Cuando por fin se nos permitió entrar a disque hacer las entrevistas, salió otro problema (...), el director nos dijo: -yo les paso la lista de los compañeros profesores con quien pueden hablar, sólo a ellos nada más, porque los otros docentes no conocen la problemática de la escuela (...) y les pido que no pregunten a nadie más (...), porque les van a dar información sesgada.

Otro testimonio similar en una secundaria pública de Guanajuato, en donde de un universo de 15 docentes, sólo se permitió hablar con 4, y todos ellos identificados como parte del grupo del director:

Estoy de acuerdo con sus preguntas (...), pero ya le escogí quien se las puede responder mejor (...), también para no distraer a los compañeros profesores con estas cosas, ya sabe siempre andan corriendo y luego se quejan de todo.

Incluso, se ha llegado al extremo de restringir la movilidad en los espacios de observación, como lo señala una nota de diario de campo de una estudiante de maestría de Hidalgo:

El director aceptó (...), pero me aclaró que no podía hablar nada más que con la maestra del grupo de 4° C, y permanecer en el salón los días viernes de once a doce y media, y nada más por un mes. Me dijo que no podía andar por la escuela sola sin supervisión.

La preocupación por la información que se recupera es quizá el tema en donde los directores y supervisores ponen más atención, en ocasiones, tratando de orientarla sobre determinados temas y espacios, o de plano, en franca intromisión al trabajo de recuperación de datos, como se muestra en el siguiente registro de diario de campo de estudiantes de licenciatura en el municipio de Madrid, Colima:

La directora se mostró molesta por las anotaciones que hacíamos en el cuaderno (...), varias veces nos pidió que le enseñáramos lo que escribíamos, llegó a decirnos: “¿si no hay nada malo por qué no me quieren enseñar la libreta?”

Los anteriores testimonios son una muestra de la complejidad que existe y la resistencia al desarrollo del trabajo de corte etnográfico. Sin embargo, la respuesta de algunas autoridades educativas mencionadas muestra que lo asumen como un asunto personal, pero

valdría la pena señalar que la violencia escolar, más allá de querer ocultarlo o atribuirlo a un fenómeno psicológico individual, o a una escuela o nivel educativo en específico, su raíz está en las formas de organización que presenta la institución educativa, y desde luego en la cultura que se genera en su interior y que ésta promueve, pues la violencia es una forma de relación social concreta, referida a los distintos tipos de interacción que se dan en la institución escolar, comprendida no sólo desde el punto de vista de los participantes, sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad de la escuela.

Ante la negativa mostrada por las autoridades, hemos recurrido a entrevistas con docentes, estudiantes, padres y madres de familia fuera de la institución, por medio de redes de docentes, estudiantes y padres de familia que hemos conformado a lo largo de los años, y si bien se pierde una parte de la información al no estar “en el lugar de los hechos”, se recupera la narrativa de los sujetos por esta vía.

CONCLUSIONES

Se trata de un tema que por sus características es identificado como delicado y sensible para los integrantes de la escuela, lo que ha implicado que los interesados en llevar a cabo este tipo de investigaciones enfrente serios problemas para ingresar y realizar su trabajo, lo que tiene repercusiones negativas para la investigación educativa y desde luego, en la búsqueda de alternativas para comprender, prevenir y mitigar el fenómeno.

Pese a la enorme producción en el tema que se ha registrado en veinte años, la producción académica y las aportaciones generadas no son consideradas por los tomadores de decisiones y responsables de la hechura de políticas y programas gubernamentales.

A pesar de contar con suficiente evidencia empírica, características de determinados contextos, así como de dinámicas, éstas no se reflejan en las políticas educativas aplicadas en los distintos programas, estrategias e iniciativas de los diferentes niveles educativos.

La experiencia al realizar investigación durante la pandemia, con entrevistas vía las plataformas de *Zoom* o *Google meet*, permitió, por una parte, conocer de una manera diferente la concepción y secuelas que produce la violencia escolar, a través de los testimonios -además de la voz de los estudiantes-, de uno de los sujetos que, en el contexto de los estudios sobre violencia escolar, es de los menos tomados en cuenta: los padres y madres de familia, y en un espacio que ha sido difícil de acceder: sus hogares, pero también, se convirtió en una alternativa y recurso metodológico valioso para entrevistar a los sujetos, y que va más allá de la contingencia sanitaria (Gómez-Nashiki, 2021).

La investigación-acción es una propuesta útil que podría desarrollarse con apoyo de las herramientas de corte etnográfico para los docentes, pues implica una reflexión sobre su quehacer cotidiano en una posición en donde constantemente están obligados a tomar decisiones sobre distintos aspectos de la dinámica escolar con sus alumnos, pero que pocas veces se sistematiza, por lo que esta perspectiva puede ser una opción accesible y útil para la reflexión de su práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apud, I.E.** (2013). Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo multidisciplinario. *Antípoda. Revista de antropología y arqueología*, 16, 213-235. <http://dx.doi.org/10.7440/antipoda16.2013.10>
- Aravena, F., Quiroga, M.** (2018). Autoetnografía y directivos docentes: una aproximación experiencial a las reformas educativas en Chile, *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 113-125. DOI: 10.24320/redie.2018.20.2.1600
- Azteca Noticias.** (2023, 23 de mayo). *Cinco menores fueron abusadas sexualmente por intendente de un kinder en Nuevo León* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=f11zNE6AiaM>
- Bertely, M.** (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós.
- Furlan, A., Spitzer, T.C.** (Coord.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. ANUIES, COMIE.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D.** (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*, Morata.
- Gómez-Nashiki, A.** (2023). *Violencia escolar y etnografía, 2011-2021*[manuscrito presentado para publicación]. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2011-2021. COMIE.
- Gómez-Nashiki, A.** (2021). Cyberbullying: argumentos, acciones y decisiones de acosadores y víctimas en escuelas secundarias y preparatorias de Colima, México. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10681>.
- Gómez-Nashiki, A.** (2016). Estrategias de docentes en contra de la violencia escolar en escuelas primarias de Colima, México. *Aula. Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 22, 312-339.

- Gómez-Nashiki, A. y Zurita, U.** (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En Furlan, A. y Spitzer, T.C. (Coord.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (183-222). COMIE-ANUIES. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf>
- Guber, R.** (2019). ¿Cómo analizar una situación de campo? Avatares de la reflexión cuando se la toma en serio, en Katzer, L., y Chiavazza, H. (Eds.). *Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina* (21-47). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Hammersley, M. y Atkinson, P** (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hine, C.** (2000). *Etnografía virtual*, UOC, España.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI)** (2021). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), 2021*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>.
- Katzer, L. y Chiavazza, H.** (Editores) (2019). *Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Maldonado, S.** (2013). Desafíos etnográficos en el estudio de la violencia. Experiencias de una investigación. *Avá. Revista de antropología*, 22, 123-143. <http://www.ava.unam.edu.ar/images/22/pdf/n22a06.pdf>
- Malinowski, B** (1995). *Los argonautas del Pacífico occidental*, Península.
- Marcus, G. E.** (1995). *Ethnography in /of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*. En Marcus, G. E. (1998). *Ethnography through Thick and Thin*. (79-104), Princeton University Press, 79-104. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Mauss, M.** 1926. *Le manuel d'ethnographie*. http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html.
- Piña, J.M., Furlan, A. Sañudo, L.** (Coord.) (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*. COMIE, SEP, CESU.
- Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia, AC** (2021). *“Es un secreto”. La explotación sexual infantil en escuelas*. ODI. <https://dispensariodi.com/wp-content/uploads/2021/05/es-un-secreto-la-explotacion-sexual-infantil-en-escuelas-2.pdf>

Postic, M. y De Ketele, J.M. (1996). *Observar y formación de los profesores*, Narcea.

Rapaport, R.A. (1988). *Cerdos para los antepasados. El ritual en la ecología de un pueblo en Nueva Guinea*, Siglo XXI editores.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana. SEP. https://www.sep.gob.mx/marccurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaría de Gobernación (SEGOB) (s/f). *El Paquete de seguridad y convivencia escolar*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/541768/Z7743_19-20_reducido.pdf

-----.(2016) *Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica. Documento base para elaboración de protocolos en las entidades federativas*. Coordinación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) de la Subsecretaría de Educación Básica. https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Orientaciones_211216.pdf

-----.(2016). *Educación primaria del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Manual para el docente de educación primaria*. Dirección General de la Gestión Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147157/PNCE-MANUAL-DOC-PRIM-BAJA.pdf>

-----.(2022). *Resolución de conflictos en los centros escolares ¿Cómo mejorar la convivencia en su centro escolar?* Subsecretaría de Educación Básica Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Documento-Resolucion-de-conflictos_25_OCT_2022_21_X_27-ALTA.pdf

Taussig, M. (1995). *Un gigante en convulsiones: el mundo humano como sistema nervioso en emergencia permanente*, Paidós.

Vera, J. P., y Jaramillo M., J. (2007). Teoría social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales. *Universitas Humanística*, 64(64), 237-255. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2202>

El papel de la estructura y la dinámica familiar en la generación de conductas adictivas

Miguel Bettin

Director CICA Iberoamérica (Colombia)

RESUMEN

El papel de la estructura y la dinámica familiar en el surgimiento y mantenimiento de trastornos por consumo de sustancias psicotrópicas y de algunas formas de violencia asociadas de manera previa o posterior al surgimiento del comportamiento adictivo, ha sido estudiado con mucho interés desde diferentes enfoques explicativos y de intervención psicoterapéutica. No obstante, sigue siendo una relación de importante y determinante relevancia, en la medida en que como se ha visto, los tratamientos que involucran a la familia y que logran transformaciones claras en la reorganización de los roles familiares, arrojan mejores resultados que aquellos en los cuales no se cuenta con la participación del grupo familiar, y los roles que mantienen un equilibrio patológico del sistema, permanecen. Las formas de apego y el reconocimiento y cumplimiento de los límites son aspectos que sobresalen durante el proceso de crianza y definen en gran medida los comportamientos en la pubertad y la adolescencia. Buena parte de los factores de riesgo para el desarrollo de conductas adictivas, tanto a sustancias, como las de tipo comportamental provienen de la tipología y la dinámica de la familia de crianza.

INTRODUCCIÓN

Desde que en la primera mitad del siglo pasado, Bertalanffy (1981) estructuró de manera concreta la Teoría General de Sistemas (TGS), su aplicación a partir de esa época en el campo de la psicología y específicamente en el área de la psicología y la dinámica familiar se fue haciendo cada vez más amplia, siendo hoy un enfoque necesario e imprescindible para entender el funcionamiento de las familias, no obstante la importante variedad de tipologías familiares que se vienen configurando en las últimas décadas (Arboleda, 2023).

Un sistema es un conjunto de objetos, elementos o componentes que se relacionan entre sí con todas sus características o atributos. Los objetos, elementos o componentes del sistema,

son los que lo configuran. Las relaciones entre los componentes u objetos del sistema son los que mantienen al sistema como una unidad.

Para la Teoría General de Sistemas la comprensión de los objetos de conocimiento es viable, por una parte, si se realiza entendiéndolos como una totalidad y no intentando realizarla a partir de comprender sus partes de manera inconexa, y por otra, si dicha aproximación epistemológica se lleva a cabo considerando la relación entre los subsistemas conformantes del fenómeno, en su orden jerárquico.

Además, la TGS, entiende la tendencia de los organismos a actuar primordialmente de forma dirigida y no especialmente reactiva.

Las familias como un sistema, al igual que cualquier otro sistema, deben ser comprendidas como una totalidad, por lo cual es obvio que serán poco entendidas, entendidas inadecuadamente o no lo serán, si se les estudia desde las partes, o fragmentos que las componen.

Las familias son sistemas abiertos, que por ende se caracterizan porque intercambian información con el medio externo. Un sistema cerrado por el contrario no realiza intercambios con el medio exterior.

En el mismo orden de ideas, la Teoría General de Sistemas, es también entonces un constructo conceptual muy valioso para la comprensión de las patologías que se dan en el seno familiar y que se entienden originadas y mantenidas en y por el mismo.

Desde los aportes de Bateson (1960), aplicando la Teoría General de Sistemas con familias con miembros esquizofrénicos, y los posteriores aportes de Haley (1980), Weakland y Watzlawick et al. (1981) en el mismo sentido, la TGS se convirtió tanto en una apropiada y eficaz manera de abordar a las familias con alguna patología, así como en un modelo de intervención psicoterapéutica para las mismas.

Las familias son un todo organizado y las personas que las componen son necesariamente interdependientes. Las familias en tanto que sistema buscan mantenerse en equilibrio, no obstante, se encuentren en ambientes cambiantes e incluso desestabilizadores.

ESTRUCTURA Y FUNCIONES EN EL SISTEMA FAMILIAR

Los sistemas familiares se articulan con base en 2 ejes esenciales: Los ejes estructurales y los ejes funcionales. Los primeros se refieren a la estructura familiar propiamente dicha, y son la base sobre la que se organizan las relaciones entre los miembros de la familia. Dentro de los

aspectos estructurales se destacan los límites del sistema familiar, los elementos del sistema, la red de comunicaciones y la historia familiar.

Los límites son internos y externos. Los primeros determinan el grado de filtraciones que reciben los miembros o subsistemas, provenientes de los demás miembros o subsistemas. A partir de ello se configura el tipo de relaciones y la comunicación al interior de la familia.

Los límites externos son las fronteras que el sistema familiar tiene frente al medio social circundante con el cual se contacta. Cuando los límites son demasiado porosos la familia se ve profundamente maleable, y cuando son en extremo infranqueables, la familia no evoluciona.

Todos los miembros del grupo familiar son componentes del sistema y pueden ser clasificados según sus responsabilidades o autoridad (Haley, 1980).

La red de comunicaciones es otro elemento estructural de los sistemas familiares, referido a la forma como se transmiten las informaciones al interior del círculo familiar.

La historia familiar recoge el acervo de creencias, costumbres, rituales, normas y hábitos que han caracterizado la vida familiar a través de generaciones.

Los factores funcionales hacen referencia al estilo de funcionamiento familiar en lo concerniente a las formas de comunicación, el tipo de autoridad y las prácticas de decisión paterna, entre otros.

Las familias llevan a cabo ciertas acciones que garantizan su permanencia, esto es; socializan, y aprenden nuevas conductas y nuevas costumbres socioculturales. De esta manera, tal como lo señaló Broderick (1993), la familia se constituye en un sistema dinámico, dirigido a metas y que se autorregula, y establece que el sistema familiar está conformado por características estructurales como son tamaño, composición, complejidad, estadio del ciclo vital, entre otras. Así mismo reconoce que cada miembro posee sus características psicobiológicas particulares (edad, género, estado de salud, rasgos de personalidad, temperamento, entre otros), y tienen una posición sociocultural en el entorno.

Los sistemas abiertos, como son los familiares, son un todo organizado y los distintos elementos que los configuran se relacionan interdependientemente. Cada componente de un sistema, para el caso de los sistemas familiares, cada miembro de familia, debe comprenderse en su interacción con los demás miembros de la familia y con el sistema como **totalidad** y a este en su relación con el medio. En tal sentido un problema que afecta de manera directa aparentemente a sólo uno de los miembros de la familia, en realidad afecta a los demás integrantes del sistema familiar y a la familia como totalidad.

Los sistemas, y para nuestro caso los sistemas familiares, ejercen acciones para lograr equilibrarse y mantener ese equilibrio en el tiempo, aún si se encuentran en ambientes cambiantes. Estas acciones, denominadas de **autoorganización** buscan garantizar la subsistencia del sistema posibilitando la adaptación del mismo al contexto.

La autoorganización de los sistemas abiertos se da a través de los circuitos de retroalimentación en su permanente intercambio de información con el medio. Estos pueden ser circuitos de retroalimentación positiva, a través de los cuales se adquieren nuevos repertorios conductuales que facilitan la adaptación a las circunstancias medioambientales cambiantes, pero con ello a su vez se generan desequilibrios en el sistema, que sin embargo son conducentes al crecimiento y a la evolución del mismo.

Los cambios que se generan en los sistemas familiares son totalmente independientes de las condiciones iniciales, y principalmente obedecen a los modos de interacción de las personas dentro del sistema. A este proceso de **equifinalidad**, propio de la dinámica familiar, se debe que distintas familias con condiciones iniciales similares, desarrollen situaciones diferentes, o viceversa.

De otra parte, los circuitos de retroalimentación pueden ser negativos, los cuales garantizan la homeostasis del sistema en la medida en que evitan el surgimiento de cambios en el mismo. Algunas familias caracterizadas por el extremo uso de los circuitos de retroalimentación negativa, permanecen cerradas a los contactos sociales y medioambientales en general, produciéndose parálisis e inmovilidad en el sistema y evitando su crecimiento y desarrollo.

Según Doherty y Peskay (1982) existen nueve criterios que inciden en el funcionamiento de la familia y en la organización de la misma:

- Las pautas de interacción o los estilos habituales de relación y comunicación.
- Los valores y creencias familiares.
- Las interacciones propiamente dichas, considerando las formas de autoridad.
- Los límites internos y los externos.
- La mayor o menor tendencia a mantener la homeostasis funcional.
- La forma de expresión del malestar familiar.
- Las formas de afrontamiento de las crisis.
- La búsqueda y aceptación de asesoramiento profesional.

Las familias atraviesan en términos generales por los siguientes períodos evolutivos: nacimiento, crecimiento y declive. Durante esos periodos las familias suelen atravesar por periodos de crisis y periodos de estabilización y de cambio. Los cambios no suceden de forma inmediata, sino que por el contrario implican periodos transicionales.

Es evidente que las familias, en tanto que sistemas abiertos no pueden describirse como estructuras estáticas debido a la dinámica interactiva entre sus miembros y de estos con miembros de otros sistemas familiares.

El sistema familiar en términos del ejercicio del poder, de las responsabilidades, y de las funciones de protección ayuda y cuidado, está organizado jerárquicamente, y las conductas al interior de la familia deben entenderse a partir de establecer el cómo, el cuándo y el para qué, y no el por qué, ya que la causalidad comportamental en la familia es de carácter circular y no lineal, dada la reciprocidad interaccional entre los miembros del sistema.

Andolfi (1984) definió a la familia como un conjunto organizado e interdependiente de unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción y en intercambio permanente con el exterior.

Para Watzlawick et al. (1981), la familia es un organismo compuesto por distintas unidades, el todo es la familia y las partes sus miembros. Sin embargo, tanto la familia como sus miembros son en sí mismos un todo y simultáneamente, una parte de un todo supraordinal.

ESTRUCTURA Y DINÁMICA FUNCIONAL EN FAMILIAS CON MIEMBRO CONSUMIDOR Y/O DEPENDIENTE DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS

En el anterior orden de ideas los fundamentos centrales de la Teoría General de Sistemas aplicada a las familias con miembro consumidor de sustancias psicoactivas nos llevan a formular los siguientes conceptos.

- El consumo problemático y/o adictivo de sustancias psicoactivas por parte de un miembro de familia debe entenderse a partir de la relación jerarquizada entre los subsistemas que conforman el sistema familiar.
- El consumo problemático y/o adictivo se concibe como un proceso inadecuado de adaptación a una particular dinámica familiar.
- El problema adictivo en uno de los miembros de la familia debe abordarse entendiendo que es un proceso de acomodación-adaptación inadecuado, a un contexto o a una dinámica familiar, pero no como un proceso reactivo.

Cada día es mucho más evidente que el consumo de drogas se inicia en la adolescencia e incluso en la infancia. Muchas teorías han intentado explicar la experimentación con drogas a estas edades, desde el modelo evolutivo propuesto por Kandel et al. (1975), hasta las modernas explicaciones de las neurociencias como las del modelo triádico fractal de la conducta

motivada, relacionadas con el desequilibrio en el nivel de maduración de las estructuras cerebrales comprometidas en el procesamiento de la recompensa y el de las estructuras nerviosas encargadas de la regulación de la conducta (Ernst y Fudge, 2009).

Tal como ya lo han reseñado autores como Duncan, entre 5 y 10 de cada 100 familias con miembros adictos (tanto a sustancias como también en adicciones comportamentales) muestran una inversión de las típicas y comunes familias con problemáticas adictivas, es decir; en las que se da una relación de extrema dependencia entre la madre y el hijo (adicto), y con el padre por el contrario la relación fría, distante.

Múltiples investigaciones en diferentes contextos sociales y culturales han logrado establecer algunas características comunes en la estructura y la dinámica funcional de las familias con miembro adicto. En términos generales se encuentran rasgos similares en los siguientes aspectos:

- En los límites entre los subsistemas de padres y de hijos
- A nivel de los roles paternos
- En la relación entre padres
- En las formas de expresión del afecto
- En el control y supervisión familiar
- A nivel del orden jerárquico
- En los estilos comunicacionales
- En lo concerniente al apego

En las familias de adictos pueden encontrarse límites demasiado rígidos que producen distanciamiento e incluso resentimientos entre las generaciones presentes en el sistema familiar. No obstante, es también común en estas familias encontrar problemas a este nivel, por la inexistencia de límites o la fragilidad y variabilidad de los que se establecen, generándose con ello relaciones inapropiadas entre padres e hijos.

A nivel de la relación de pareja, cuando la misma presenta carencias, en las familias de adictos suelen generarse alianzas entre padres e hijos que aparentemente tienen como función buscar subsanar la carencia relacional a través la forma vincular de coalición con el hijo.

El desapego entre padres e hijos es una de las características que suelen observarse en familias de adictos, acompañado obviamente de una pobre o escasa comunicación o de ruidos en la misma, con lo cual el hijo no recibe o percibe ningún tipo de aceptación o valoración positiva. En este escenario es común que el joven se refugie en el consumo de drogas y con los grupos de consumidores.

En las familias con miembro adicto, el control y la supervisión suelen ser inexistentes o por lo menos muy deficientes. Esta disfunción se caracteriza por la ausencia de normas establecidas de manera clara y obviamente por el desconocimiento de las consecuencias en el incumplimiento. De otra parte, con regularidad se observa en un buen grupo de estas familias, una tolerancia extrema, que raya con ser una forma de violencia, en la medida en que es opuesta a alguna actitud que implique protección o cuidado hacia los hijos. De esta manera que caracteriza a estas formas de supervisión y control de los hijos, precipita que ellos tomen decisiones sin la oportuna y adecuada participación de los padres.

Algunos padres de familias con miembro adicto se involucran de manera exagerada en la vida de los hijos, ejerciendo con ellos un rol demasiado sobreprotector que obviamente termina siendo lesivo y obstaculizador del desarrollo psicosocial de los hijos, evitándoles adquirir autonomía.

En las familias con miembro adicto es muy común encontrar estilos de comunicación contradictorios, paradójicos e incluso humillante e invalidante de los padres hacia los hijos.

También, muchas familias con miembros adictos son poco flexibles para asumir los cambios, para reponerse a ellos y asumirlos.

Entre los patrones típicos de interacción familiar disfuncional en familias con miembro adicto se encuentran:

- Tendencia a la evitación del conflicto
- Excesiva proximidad Intrafamiliar (Invasión perturbadora de la vida de los hijos por parte de los padres).
- Interacciones rígidas
- Interacciones Enmascaradas (Pensamientos y/o actitudes que ocultan el verdadero origen de la ansiedad; obsesiones por el orden, por ejemplo).
- Sobreprotección.

Considerando los aportes de Baumrind (1971), y nuestras investigaciones al respecto Bettin (2017), podemos identificar 4 estilos de familia con miembros adictos, de acuerdo con la estructura y la dinámica funcional, y con ello del control y la comunicación en el sistema familiar. Estas son: Familias autoritarias, familias permisivas, familias ciclantes y familias con inversión de roles tradicionales por género.

En las familias de tipo autoritario las solicitudes y necesidades de los hijos son poco consideradas y atendidas, y no se les acepta ni se les valida. Suelen ser recriminados y descalificados. Por lo general son coartados a comportarse de la manera en que los padres lo quieren. Los hijos que crecen en estos hogares desarrollan en efecto una gran tendencia a comportarse

agresivamente y en muchos casos el consumo de alcohol y otras drogas es permanente. Este tipo de modelos de paternidad se reproducen de generación en generación y motivan formas de agresión generalizada a personas o cosas no necesariamente asociadas con los orígenes de la agresividad.

Los padres permisivos por el contrario a los autoritarios evitan controlar a sus hijos, y se muestran excesivamente tolerantes ante los impulsos y caprichos de los niños y posteriormente de los jóvenes. Este tipo de padres suelen enmascarar su dificultad para poner límites y ejercer el control sobre los hijos, argumentando seguir modelos educativos de libertad, sin limitaciones.

Son padres que temen a las reacciones de sus hijos y en consecuencia evitan contradecirlos y enfrentar las conductas que incluso saben lesivas al propio hijo.

MacCoby y Martín (1983) complementaron los estilos parentales propuestos de Baumrind (1971), de acuerdo con la exigencia o no exigencia paterna y la responsividad o no responsividad. La exigencia hace referencia al grado de control, pudiendo ser excesivamente alto o inexistente. La no exigencia corresponde a no influenciar en nada en la conducta de los hijos. La responsividad se refiere al afecto, a la sensibilidad y/o calidez frente a las necesidades y los requerimientos emocionales de los hijos. En consecuencia, se pueden establecer 3 estilos de familias a partir de las familias autoritarias y permisivas inicialmente descritas por Baumrind. Las familias autoritario-represivas, las familias permisivo-indulgentes y las permisivo-negligentes. Las permisivo-indulgentes hacen pocas exigencias a los hijos, pero tienen un alto grado de calidez y de afecto. Las familias permisivas negligentes realizan pocas exigencias y la expresión afectiva es pobre, es decir, constituye una forma de violencia por abandono, por negligencia.

Dentro del tipo de familias que a lo largo de 3 décadas de trabajo terapéutico y de investigación con adictos tanto a sustancias, como adictos comportamentales y sus familias, hemos venido encontrando, sobre todo al largo de la que, corrido del presente siglo, 2 tipologías de familias a las que hemos dado en denominar: Familias Ciclantes y Familias con Rol Invertido por Género.

No obstante, como lo mencionamos al principio de este texto, las configuraciones familiares han cambiado en grado sumo en los últimos tiempos, y no solo en la los miembros que las conforman, sino incluso en la diversidad de género, es también cierto de en nuestras latitudes se sigue la gran mayoría de las poblaciones concibiendo la familia en su tradicional conformación y con la acostumbrada asignación de roles por género.

En el anterior orden de ideas, ha sido muy común encontrar en nuestra experiencia, que un importante grupo de familias de las que hemos atendido en los últimos veinte años, corres-

pondan al tipo de Familias con Rol Invertido por Género. En estas familias es la madre la que ejerce la autoridad en la familia, contrariamente a lo que se acostumbró siempre en las familias tradicionales. Es entonces la madre la que se encuentra ubicada en la cúspide jerárquica de la familia, incluso en muchos casos es la proveedora o la proveedora económica principal de la familia. El padre aparece como una figura sumisa, con explosiones emocionales en algunas ocasiones, por lo general abusador del alcohol, tipo épsilon, al que no se le consulta o se le consulta poco. No obstante, es cálido y expresivo emocionalmente, y por lo general bajo el efecto del alcohol. La madre es distante, fría, impositiva, pero abiertamente sobreprotectora del hijo varón que desarrolla los problemas de adicción, sin que sea necesariamente cálida y expresiva con él. Las hijas son cercanas y solidarias con el padre a quien consideran sometido por la madre, con quien suelen tener una relación conflictiva.

Un segundo importante y masivo de familias con miembros adictos lo componen las Familias Ciclantes, es decir; familias caracterizadas principalmente por pasar de momentos, por lo regular emocionalmente intensos donde imponen normas y sanciones a los hijos, que son variadas o suspendidas al poco tiempo, acompañadas de actitudes de arrepentimiento y expresiones afectivas exageradas (en ocasiones), que los padres de estos pacientes refieren son el resultado de sentirse culpables y arrepentidos por haber tomado decisiones “fuertes” independientemente de que hayan sido justas y coherentes.

Estos padres de familia regularmente ciclantes, explican su actitud de permanente de cambio en las normas y la constante suspensión de las sanciones ante el incumplimiento de los acuerdos por parte de los hijos, por el miedo a la traumatización, al daño que creen producirá en los hijos. Refieren tener muy en cuenta los discursos psicológicos alrededor del trauma emocional que crea en los hijos las actitudes autoritarias con los hijos.

En general hoy día priman en nuestro servicio de atención a pacientes con problemáticas de abuso y adicción a drogas cuyas edades no rebasan los 35 años, las familias ciclantes y las familias permisivas tanto indulgentes como negligentes. Mucho menos que las anteriores, las familias con rol invertido, y son muy escasas con pacientes menores de los 35 años, las familias autoritarias. Por el contrario, en pacientes mayores de esa edad las familias autoritarias suelen ser un grupo mayor, equiparable al de familias permisivas. Las familias ciclantes, aunque presentes son mucho menos que las que se evidencian en el grupo de pacientes menores de 35 años.

La clasificación de las familias con base en estas tipologías resulta en extremo difícil, debido a que por lo general las familias comparten rasgos funcionales en su dinámica correspondientes a un tipo y a otros. Ello obstaculiza la precisión en la valoración del papel de la estructura y la dinámica familiar en el desarrollo de conductas adictivas.

REFERENCIAS

- Arboleda, G. M. L.** (2023). Tipologías familiares, amor y crianza humanizada: el reto de la subjetividad familiar. *Poiésis*, (44), 96-104.
- Bateson, G.** (1961). The biosocial integration of the Schizophrenia, *Archives of General Psychiatry*, 477-491
- Bertalanffy, L.V.** (1981). Teoría General de los Sistemas, Madrid: Fondo de cultura Económica (Edición original en inglés 1968)
- Bettin, M.** (2017). Estrategias para orientar a los hijos frente al consumo de sustancias psicoactivas. Bogotá: FundaCreSer.
- Bettin, M.** **Violencias Intrafamiliares: Maltrato y Abuso Sexual Infantil, y sus consecuencias Neuropsicológicas.**, 205-221. en *la Violencia en la Familia*. (La violencia en la familia. Ramírez, J.M. y Martínez, O.V. Madrid: Dickinson.
- Broderick, C. y Smith, J.** (1979). The general systems approach to the family en Burr, W.R.; Hill, R.; Nye, F.I.; Reiss, I. (eds)
- Broderick, C.B.** (1993). Understanding family process: Basics of family systems theory. Londres: Sage.
- Calle Vila, M. J.** (1920). Funcionamiento familiar y el nivel de Ludopatía en estudiantes de la Institucion Educativa "Simon Bolivar" Ayacucho.
- Cancrini, L.** (1992). Hacia la definición de una tipología en AA.VV. Ponencias y conclusiones de las jornadas estatales. *Estrategias de intervención familiar en drogodependencias*. Barcelona: Grup Igia.
- Carballo, L. A. N. y García, M.** (2023). Intervención sistémica en mujeres familiares de personas con abuso de sustancias adictivas. *Revista internacional de investigación en adicciones*, 9(1), 51-60.
- Carr, A.** (2006). Family therapy. Concepts, process and practice. England: John Wiley y Sons; 2006. Contemporary theories about the family, vol.2.Nueva York: Free Press.
- Doherty, W. y Perskay, V.E.** (1992). Family Systems and the School en Chisterson, S.L. y Close Coneley, J. (eds.)

- Ernst, M. y Fudge, J. A.** (2009). developmental neurobiological model of motivated behavior: anatomy, connectivity and ontogeny of the triadic nodes. *Neurosci Biobehav Rev Neurosci* (10) 410-22.
- Espina, A., Ayerbe, A.; Pumar, B., García, E.** (1996). La percepción de las pautas parentales de crianza en toxicómanos, *Adicciones*, (8) 203 -217.
- Espina, A. y Ayerbe, A.** (1995). Drogodependencia y familia en Espina, A.; Pumar, B.; Garrido M. (comp.) *Problemáticas familiares actuales y terapia familiar*. Valencia: Promolibro
- Fishman, H. Ch.** (1988). El cambio familiar: desarrollo de modelos. Buenos Aires: Gedisa.
- Haley, J.** (1980). Trastornos de la emancipación juvenil y terapia familiar. Buenos Aires: Amorrortu.
- Home School Collaboration:** Enhancing Children`s Academic and Social Competence. Maryland: National Association of School Psychologists. index.php/adicciones/article/view/400
- Iraurgi, I., Sanz, M. y Martínez, A.** (2004). Funcionamiento familiar y severidad de los problemas asociados a la adicción a drogas en personas que solicitan tratamiento. En *Rev. Adicciones*, versión online, 16(3), 185-195. Recuperado de <http://www.adicciones.es>
- Kandel, D.** (1975). Stages in adolescent involvement in drug use. *Science*, (190), 912-914.
- Lemos L. J. E. y López, G. I. D.** (2023). Comparación de los factores familiares de adolescentes consumidores y no consumidores del municipio Barrancas La Guajira.
- Lozano, L. V. T., Gómez, F. J. G., Hernández, M. S.** (2023). Beneficios de la mediación familiar como factor protector en adolescentes con adicciones. *Revista DYCS Victoria*, 61-74.
- Minuchin, S., Lee, W.Y., Simon, G.M.** (1998). El arte de la terapia familiar. Barcelona: Paidós.
- Minuchin, S.** (1985). Families and individual development: Provocation from the field family therapy, *Child Development*, (56), 289-392.
- Minuchin, S. y Fishman, H. Ch.** (1984). Técnicas de terapia familiar. Barcelona: Paidós.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, S.** (1994). Teoría de sistemas en Musitu, G.; Allat, P. (ed.)
- Musitu, G., Román, J.M., Gracia, E.** (1988). Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos. Barcelona: Labor.

- Nardone, G. y Watzlawick P.** (1992). *El arte del cambio: Manual de terapia estratégica e hipnoterapia sin trance*. Barcelona: Herder.
- Peña, G. M. y Navarro, B.A.A.** (2019). Estructura familiar y adicciones transgeneracionales. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 11(1). Psicología de la familia. Valencia: Albatros.
- Reizancho, S. y Julissa, A.** (2023). Funcionamiento familiar como factor de riesgo para conductas antisociales en adolescentes de 15 a 18 años de una Institución Educativa ubicada al sur de Quito en el año lectivo 2022-2023 (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Selvini, M.** (1978). *Self - starvation: From individual to family therapy in the treatment of anorexia nervosa*. Nueva York: Jason Aronson.
- Selvini, M.** (1990). *Crónica de una investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Stanton, T. et al.** (1990). *Terapia Familiar del Abuso y la Adicción a las Drogas*. Barcelona: Gedisa.
- Stanton, M.D., Todd, T. et al.** (1997). *Terapia familiar del abuso y adicción a las drogas* (3a ed) Barcelona: Gedisa
- Vargas, P., Parra, M., Arévalo, C., Cifuentes, L., Valero, J., Sierra de Jaramillo, M.** (2015). Estructura y tipología familiar en pacientes con dependencia o abuso de sustancias psicoactivas en un centro de rehabilitación de adicciones en el Municipio de Chía, Cundinamarca. En *Rev. Colombiana de Psiquiatría*. Universidad El Bosque, Bogotá Colombia. 44(3), 166-176. Recuperado el 29 de mayo de 2023, <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v44n3/v44n3a07.pdf>.
- Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D.** (1995). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D.** (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H., Fish, R.** (1986). *Cambio*. Barcelona: Herder.
- Zambrano, B. L. M.** (2023). Propuesta de intervención de disfuncionalidad familiar en adolescentes con consumo de sustancias. Tesis de master de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Lista de participantes



Dr. Miguel Bettin (Colombia)

Presidente CICA Iberoamérica

Es el Presidente del CICA Iberoamérica. Presidente del Instituto de Estudios Psicobiosociales y de la Violencia (IEPSIV) y miembro del Grupo de Investigación Complutense Psicopsicobiología de la Violencia: Educación y Prevención. Es Doctor en Psicobiología por esta misma universidad. Tiene un Máster en Drogodependencias por la Universidad de Barcelona.

Dr. Juan Cayón Peña (España)

Presidente de la Fundación CICA Internacional

Ha sido Rector de la Universidad Nebrija y antes de ello ha sido Secretario General, Vicerrector de Relaciones Internacionales, Jefe del Departamento Académico de Derecho y Relaciones Internacionales, Asesor Jurídico, Catedrático (Filosofía del Derecho, Moral y Política).



También ha sido profesor asistente en el Ministerio de Derecho y Justicia, y el Ministerio del Interior (Fuerza Nacional de Policía). Autor de numerosos artículos y coautor de varios libros.

Académico Becario de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación. Benefactor de la Fundación Elias de Tejada y Erasmo Percopo. Miembro de la Società Internazionale Tommaso d'Aquino. Miembro de la Unión Internacional de Juristas Católicos. Presidente de la Asociación Sudamericana de Cultura Católica. Becario Académico de la Academia de Artes y Ciencias, Puerto Rico (EE.UU.). Ha sido profesor invitado en diferentes universidades: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (Ecuador), Universidad Interamericana de Puerto Rico y Universidad Panamericana de México. El Prof. Cayón es miembro del Movimiento Pugwash.



Dr. Giovanni Chávez Melo (México)

Coordinador Académico de Maestrías en Tecnología Educativa, Liderazgo y Gestión Educativa UPAEP

Licenciado en Ciencias de las Computación por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), maestro en Tecnologías de la Información y Análisis de Decisiones por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos por la BUAP.

En sus inicios como profesionista, participa en proyectos de desarrollo de software para empresas integrando herramientas innovadoras en los procesos internos. En los siguientes años se convierte en docente a nivel medio superior participando en el diseño curricular de programas y planes de estudio en educación básica y media superior. Posteriormente, se integra a la UPAEP como colaborador en los posgrados a distancia, procesos y CRM (*Customer Relationship Management*) realizando acciones de estandarización y mejora interna de procesos además de incursionar en la docencia a nivel superior.

Cuenta con 20 años ejerciendo la docencia desde jardín de niños hasta posgrado. Actualmente es coordinador de las maestrías en Tecnología Educativa, Educación Matemática y Liderazgo y Gestión Educativa. Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Educación en UPAEP, desempeña funciones como docente de licenciatura y posgrado, así como desarrollo e investigación de contenidos académicos, miembro de academia y cuerpo académico, también participa en rediseño curricular y como asesor de proyectos de tesis de licenciatura y maestría. Es miembro fundador de la revista de divulgación científica “AyH Artes y Humanidades”, de la UPAEP.

Dentro de sus líneas de investigación se encuentran: el desarrollo de habilidades digitales docentes, integración de la tecnología en los procesos educativos, tecnologías disruptivas y su impacto en la sociedad, analítica de datos, entre otros temas de interés tecnológico y pedagógico.

Dr. Rodolfo Cruz Badillo (México)

Profesor-Investigador en la Facultad de Educación UPAEP

Realizó estudios de licenciatura en Sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Actualmente es Profesor-investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Dentro de sus participaciones académicas ha sido ponente y conferencista en



diversos eventos y congresos nacionales e internacionales. Es autor de más de 30 artículos científicos y reseñas en revistas nacionales e internacionales. Autor y coordinador de más de 50 publicaciones entre libros, capítulos de libro y memorias en extenso sobre temas como políticas educativas e inclusión educativa.

Es director y miembro del comité científico de la Revista Pasajes, publicación indexada de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). También forma parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación son las políticas educativas sobre inclusión educativa y discapacidad y procesos de formación docente.



Dra. Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión (México)
Profesora-Investigadora en la Facultad de Pedagogía Sistema de Enseñanza Abierto, Universidad Veracruzana

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cuenta con la Maestría en Educación por la Universidad Veracruzana, y la Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Los temas de investigación que cultiva actualmente son: Estudio de las representaciones sociales, violencia escolar y violencia en redes sociales.

Es miembro de la RENIRS-CEMERS/México. Integrante del COMIE: Área de “Convivencia escolar, disciplina y violencia en las escuelas”. Es docente del Programa Educativo Pedagogía (SEA). Es docente de la Especialización en Estudios de Opinión y del Doctorado en Innovación en Educación Superior (PNPC-CONACYT). Coordina el Cuerpo Académico (CA-542) “Procesos Educativos Emergentes”. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-2).

Dra. Marzanna Farnicka (Polonia)
Presidente CICA Europa Central



La Dra. Marzanna Farnicka es licenciada en psicóloga y profesora adjunta en el Instituto de Psicología de la Universidad de Zielona Góra. Es presidente del CICA de Europa central. Es formadora de habilidades sociales y terapia ART. Es miembro y presidenta de la rama local de la Asociación Polaca de Psicología, la Sociedad Internacional para la Investigación sobre la Agresión y cofundadora del Grupo de Investigación sobre Familia y Adolescentes en Europa Central. Su investigación incluye la psicopatología del desarrollo, temas relacionados con la vida familiar, el manejo del estrés y la agresión y el apoyo al desarrollo.



Dra. Laura Gaeta González (México)

Profesora de los posgrados en Educación en UPAEP, así como del Área de Reflexión Universitaria y la Licenciatura en Psicología de la IBERO Puebla

Doctora en Pedagogía por la UPAEP, Maestra en Psicología Clínica y Psicoterapia por la Universidad Iberoamericana; Licenciada en Psicología por la UDLAP. Ha cursado diplomados en Educación Humanista, Terapia Cognitivo-Conductual, Logoterapia y Sentido de Vida, Filosofía para Niños, Sexualidad Humana, entre otros.

Funge como consejera ciudadana para la Niñez y Adolescencia del municipio de Puebla; es integrante del Grupo de investigación Familia-Escuela en la UPAEP, institución en la que participa como docente en el doctorado en Educación, así como en las maestrías en Orientación y Desarrollo Familiar, Desarrollo Humano y educativo, y Pedagogía.

A nivel licenciatura, es docente en la Universidad Iberoamericana-Puebla y ha laborado en otras instituciones de educación superior como la UDLAP y la Escuela Libre de Psicología.

Es autora de capítulos de libros, a partir de sus investigaciones, así como de artículos científicos en revistas arbitradas a nivel nacional e internacional sobre temas vinculados a la educación emocional y otros procesos psicológicos.

Dra. Martha Leticia Gaeta González (México)

Profesora-Investigadora en la Facultad de Educación UPAEP



Es Doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España. Actualmente es profesora investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Es miembro del Sistema Nacional de investigadores (Nivel 2), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y del Grupo de Investigación Complutense Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención. Coordina la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa Puebla (REDIIEP).



Dra. Ana Laura Gamboa Muñoz (México)

Responsable del Observatorio de Violencia Social y de Género (OVSG) del Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría, SJ (IDHIE) de la Ibero Puebla

Psicóloga por la Universidad Iberoamericana de Puebla; Maestra en Estudios de Género y Cultura, Mención Ciencias Sociales por la Universidad de Chile, Santiago de Chile donde obtuvo mención máxima. Fue becaria de la Agencia Cooperación para el Desarrollo del Gobierno de Chile (AG-CID) y la Secretaría de Relaciones Exteriores de México. Realizó un intercambio académico en la Universidad de Santiago de Compostela, España.

Tiene diversos cursos y diplomados en feminismos, estudios de género, derechos humanos, educación sexual y atención de emergencia en desastres naturales.

Su vida profesional la ha dedicado a la investigación, gestión y diseño de diversos proyectos sociales y educativos principalmente a favor de los derechos de las mujeres. Sus líneas profesionalización son: la prevención de la violencia contra las mujeres, la construcción simbólica del género, la producción de contenidos digitales con perspectiva de género, los derechos humanos, y la psicología social comunitaria. En la revista Análisis, tiene un artículo publicado en coautoría titulado: Consumo de sustancias adictivas por género en universitarios mexicanos de capital y provincia.

Trabajó en un proyecto de Actividades extracurriculares en albergues indígenas como consultora externa de la Comisión de los Pueblos Indígenas del estado de Veracruz. Durante casi 5 años, trabajó como investigadora en la consultoría CYM educación y organización, encargada de la planeación, implementación y evaluación en programas como Programa Municipal de Equidad de Género de Tehuacán; el género y la agenda de la mujer dentro de las políticas públicas; Programa de Prevención integral de la violencia contra las mujeres dirigido a víctimas de violencia y a personal del Centro de Atención de Violencia Familiar; diagnóstico comunitario para el impulso del desarrollo de Lara Grajales, Puebla; Reescribiendo las sexualidades en las mujeres; bullying y acoso escolar; taller sobre dilemas de elección de pareja, entre otros.

Durante un periodo, Ana formó parte de la Secretaría para la Igualdad Sustantiva del Municipio de Puebla. Actualmente es académica de tiempo completo, responsable del Observatorio de Violencia Social de Género del Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría SJ, de la Universidad Iberoamericana Puebla y docente de la licenciatura de psicología de la misma universidad. Desde el año 2020, Ana forma parte del Consejo de Participación Ciudadana de Derechos Humanos e Igualdad entre géneros del Municipio de Puebla en representación del IDHIE de la Ibero Puebla.



Dra. Tania García Sedano (España)

Custodia y Secretaria CICA

Magistrada Suplente de la Audiencia Provincial de Madrid. Doctora en Derecho por la Universidad Carlos III de Madrid, donde imparte docencia como Profesora Asociada, así como en la Universidad Pontificia de Comillas. Su labor investigadora se centra principalmente en el estudio de los derechos humanos de las personas en situación de especial vulnerabilidad, inmigrantes y víctimas de la trata de seres humanos. Es Secretaria de la Fundación Internacional CICA.

Dr. Antonio Gómez Nashiki (México)

Profesor-investigador de la Facultad de Pedagogía en la Universidad de Colima

Doctor en ciencias, con especialidad en investigaciones educativas, profesor-investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.

Director de tesis de licenciatura, maestría y doctorado en universidades nacionales y extranjeras. Evaluador de proyectos de investigación de distintos fondos en varias instituciones educativas del país. Ha impartido cursos y seminarios en diferentes universidades y centros de investigación.

Ha publicado artículos de difusión en periódicos y revistas de circulación nacional, cinco libros, así como capítulos y artículos de investigación en libros y revistas nacionales y extranjeras sobre aspectos educativos.

Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red convivencia, disciplina y violencia en las escuelas y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: violencia escolar, análisis de instituciones educativas y gestión escolar.



Dra. Paulina Iturbide Fernández (México)

Coordinadora Académica de Maestrías en Pedagogía, Desarrollo Humano y Educativo, Orientación y Desarrollo Familiar en UPAEP

Doctora en Educación (UPAEP), Maestra en Educación inclusiva e Intercultural (UNIR), Maestra en Tecnología Educativa (UPAEP) y Licenciada en Educación (Ibero Puebla)

Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores - nivel candidato.

Coordinadora de Programas de Maestría de los Posgrados de Profesionalización Docente.

Coordina el cuerpo académico de profesionalización docente y es participante en el cuerpo académico de ética y proceso educativos.

Líneas de investigación: educación inclusiva, ética profesional docente y valores y formación del profesorado.



Dra. Tina Lindhard (Sudafrica)

Patrono CICA

Tina Lindhard se crió en Ciudad del Cabo, Sudáfrica. Tiene una licenciatura en Psicología y Sociología de la UCT, una maestría en Psicología Transpersonal de la Universidad de Sofía (ITP), California, EE. UU. y obtuvo su doctorado en Estudios de la Conciencia de la Universidad Internacional de Estudios Profesionales (IUPS) en Hawái. EE. UU.

Su tesis fue sobre el Método de la Meditación Intuitiva (Arka Dhyana) y sus principales intereses son conocer la conexión entre el corazón, la conciencia y sus diferentes niveles.

Tina es actualmente mentora de la facultad en la IUPS para estudiantes de doctorado y maestría.

Sus escritos e investigaciones se ocupan principalmente de la conciencia, la embriología, la intuición y el principio femenino. También es instructora certificada de Arka Dhyana.

Tiene numerosas publicaciones: https://www.researchgate.net/profile/Tina_Lindhard

Dr. Juan Martín López Calva (México)

Decano de Artes y Humanidades UPAEP

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha hecho dos estancias postdoctorales como Lonergan Fellow en el Lonergan Institute de Boston College (1997-1998 y 2006-2007) y publicado treinta y dos libros, alrededor de sesenta artículos y cincuenta capítulos de libro. Actualmente es Decano de Artes y Humanidades de la UPAEP, donde colabora desde el año 2012. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Nacional



de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) que presidió de 2011 a 2014 y de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE). Trabaja en las líneas de Educación humanista, Educación y valores, Ética profesional y Pensamiento complejo. Es coordinador del Cuerpo Académico de Ética y Procesos Educativos de la UPAEP y miembro del Cuerpo Académico de Profesionalización Docente en la misma institución. Es miembro del Núcleo Académico Básico del Doctorado en Educación de la UPAEP y tutor externo del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Ibero Puebla, donde trabajó de tiempo completo de 1988 a 2012 y coordinó este programa de 2007 a 2012. Publica un artículo semanal en el periódico digital E-Consulta y durante diez años publicó la columna Educación personalizante en el portal Lado B, que ahora sigue publicando mensualmente.



Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez (España)

Director del Grupo Complutense de Investigación: Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención. Facultad de Educación, UCM

Nació en Oviedo (Asturias). Es Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con premio extraordinario. Realizó la especialidad de Psicología Clínica en la Escuela de Psicología y Psicotecnia (UCM), así como diversos cursos de Formación del Profesorado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y en la UNED, entre otras instituciones, que suman más de 3000 horas. Es Máster Universitario en Psicopatología y Salud, así como Experto Profesional en Salud Mental Comunitaria y Formador de Formadores. En la actualidad es profesor-investigador en el Departamento de Estudios Educativos (Facultad de Educación, UCM), así como conferenciante, investigador y docente invitado en academias y universidades de España, Europa e Iberoamérica. Autor de numerosas publicaciones y libros. Ha recibido varios premios del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid por su labor de creación y difusión científica a través de los medios de comunicación. También le ha sido concedido el premio “Aula de Paz” (Mieres, Principado de Asturias). Director del Grupo de Investigación de la Universidad Complutense: “Psicosociobiología de la violencia: educación y prevención”, evaluado positivamente en 2018 por la Agencia Estatal de Investigación (AEI, España). El Dr. Martínez-Otero es también Presidente del Centro Asturiano de Madrid.



Dra. Emma Verónica Santana (México)

Directora académica de Posgrados en Investigación Educativa UPAEP

Es Licenciada en Psicología, Maestra en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y Doctora en Ciencias para la Familia por ENLACE México, Certificada Internacionalmente como Educador para Padres en Disciplina Positiva, miembro de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), de la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa de Puebla (REDIIEP), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), y miembro del Sistema Nacional de Investigación nivel 1 (SNI 1) de CONACYT. También forma parte del Cuerpo Académico de Profesionalización Docente y el de Familia y Escuela ambos de la UPAEP. Ha sido catedrática de Pregrado en los programas de Psicopedagogía, Educación y Psicología, en Posgrado en las maestrías de Pedagogía, Orientación y Desarrollo Familiar, así como en el Doctorado en Educación en UPAEP y otras instituciones de educación superior. Es asesora externa de CEADI (Centro de Evaluación y Atención para el Desarrollo Integral del Individuo) y actualmente es Directora Académica de los Posgrados de Investigación Educativa de UPAEP. Cuenta con una experiencia laboral de 29 años, a nivel directivo, docente, en procesos de orientación y generando proyectos educativos en diversas instituciones desde el preescolar hasta el posgrado. Ha publicado artículos de investigación, capítulos de libros, así como coordinado libros académicos vinculados a la temática psicoeducativa. Sus líneas de investigación son familia, resiliencia, inclusión educativa y formación del profesorado.

Dr. Arturo Villanueva González (México)

Director de la Facultad de Educación e UPAEP



EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Docencia en Educación Superior en diversos temas humanísticos.
- Formación y capacitación para Empresas e Instituciones.
- Dirección de departamentos y proyectos académicos y de capacitación, en el nivel de Educación Superior.

FORMACIÓN ACADÉMICA

- Doctorado en Pedagogía, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, UPAEP, 2013.
- Especialidad en Liderazgo Universitario, American Council on Education, 2012.
- Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), México, 2004.

- Maestría en Educación, UPAEP, 2001.
- Licenciado en Ingeniería Química, UPAEP, 1989.

EXPERIENCIA EN GESTIÓN

- Dirección de la Facultad de Educación en UPAEP, desde 2021

CONTRIBUCIONES PROFESIONALES

- Profesor invitado en Chitkara University, Chandigarh, India, 2017 y 2018.
- Encargado y conferencista de temas humanísticos para partidos políticos, USEM, oficinas gubernamentales, escuelas, universidades, clubes sociales, desde 1998.

Publicaciones del CICA

- **Aggression: Functions and Causes (1985)**
Martin Ramirez & Paul F. Brain (eds.)
- **Cross-disciplinary Studies on Aggression (1986)**
Paul F. Brain & J. Martin Ramirez (eds.)
- **Essays on Violence (1987)**
J. Martin Ramirez, Robert A. Hide & Jo Groebel (eds.)
- **Research on Aggression (1987)**
J. Martin Ramirez (ed.)
- **International Journal of Neuroscience, Vol 41-3 & 4 (1988)**
J. Martin Ramirez & David Benton (eds.)
- **Terrorism: Psychological Perspectives (1989)**
Jo Groebel & Jeffrey Goldstein (eds.)
- **Terrorismo (1989)**
Francisco Gómez-Antón & Carlos Soria (eds.)
- **Aggression in Children (1989)**
Lea Pulkkinen & J. Martin Ramirez (eds.)
- **Comparative Psychobiology of Aggression (1990)**
Orlando Gutierrez (ed.)
- **Violence. Some Alternatives (1994)**
J. Martin Ramirez (ed.)
- **Neuropsiquiatría de la Conducta Agresiva (1995)**
J. Martin Ramirez & Hector Peñaloza (eds.)
- **Cross-cultural Approaches to Aggression and Reconciliation (2001)**
J. Martin Ramirez & Deborah Richardson (eds.)

- **Neuroscience and Biobehavioural Reviews (2006)**
J. Martin Ramirez (ed.)

- **Aggression and Terrorism (2007)**
J. Martin Ramirez (ed.)

- **Aggression, Terrorism, and Human Rights (2008)**
Tali Walters, J. Martin Ramírez & Malgorzata Kossouska (eds.)
Krakaw: Javelonian University

- **Aggression and Terrorism (2009)**
J. Martin Ramirez (ed.)
Journal of Organisational Transformation and Social Change, Vol 6 (2)

- **Political Violence and Collective Aggression: Considering the Past, Imagining the Future (2009)**
Rachel Monaghan, J. Martin Ramirez, Tali K. Walters (eds.)
Jordanstown: University of Ulster

- **Attitudes towards Conflict and Aggression: A cross-cultural Approach (2009)**
J. Martin Ramirez & Simha E Landau (eds.)
Bodrum, Turkey

- **An interdisciplinary analyses of terrorism (2010)**
Daniel Antonius. Adam D. Brown, Tali K. Walters, J. Martin Ramirez, Samuel Justin Sinclair (eds.)
Cambridge Scholars Publihsers

- **Conflict and Aggression in a Society in Transition (2010)**
Borisz A. Szegál (ed.)
Leányfalu; Willa Székel

- **Aggression, Political Violence, and Terrorism (2010)**
Miquel Bettin, J. Martin Ramírez & T. Walters (eds.)
Cartagena de Indias: IEPSIV

- **The Brain and Aggression (2010)**
J. Martin Ramirez (ed.)
International Social Science Journal, 200/201

- **Contemporary Issues on Aggression, Violence, Terrorism: Global to Local Perspectives (2011)**
Stephen N. Thom, Tali K. Walters, J. Martin Ramirez (eds.)
University of California, Irvine

- **Violence is not Biologically Determined (2011)**
The Seville Statement on Violence twenty-five years later
Camilla Pagani, J. Martin Ramirez (eds.)
Rome: Consiglio Nazionale delle Ricerche

- **Defining ‘Terrorism’: Moving towards a more integrated and interdisciplinary understanding of political violence (2011)**
Rachel Monaghan, Daniel Antonius, Samuel Justin Sinclair (eds.)
Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression

- **Cultural Issues in Research of Aggression. An Introduction to A Hot-Topic. (2011)**
Martin Ramirez (ed.)
The Open Psychology Journal

- **CONFLIGO Conflict in a Society in Transition (2011)**
Borisz A. Szegál, Istvan Andras (eds.)
Dunaújvaros, Hungary

- **Aggression and Crime. A Hot-Topic (2011)**
J. Martin Ramirez (ed.)
The Open Criminology Journal

- **Terrorism and Aggression: Towards Uncreased Freedom and Security (2012)**
Tali K. Walters, J. Martin Ramirez, Tatyaba Dronzina & Lindsey Harris (eds.)
Burgas: Burgas Municipality

- **Towards Understanding Conflicts, Aggression, Violence and Peace (2013)**
J. Martin Ramirez, Camilla Pagani (eds.)
Héviz

- **Radicalization, Terrorism, and Conflict (2013)**
Tali Walters, Rachel Monagan, J. Martin Ramirez (eds.)
Cambridge Scholars Publishing

- **Conflict, Violence, Terrorism, and their Prevention (2014)**
J. Martin Ramirez, Chas Morrison, Arthur J. Kendall (eds.)
Cambridge Scholars Publishing

- **Conflict and Aggression: Developmental and Social Conditions (2014)**
Camilla Pagani, Marzanna Farnicka, Hanna Liberska, J. Martin Ramirez (eds.)
Difin

- **Towards a better understanding of Aggression and other related Concepts (2015)**
J. Martin Ramirez, Camilla Pagani (eds.)
The Open Psychology Journal

- **A Central European Face of Criminology and Rehabilitation (2015)**
Martin Ramirez, Marzanna Farnicka (eds.)
The Open Criminology Journal

- **Análisis de Riesgos y Amenazas a Infraestructuras Críticas (2015)**
J.C. Fernández-Rodríguez, Claudio Paya, Martin Ramirez (eds.)
Centreur, Madrid

- **Security in Infrastructures (2016)**
Martin Ramirez, J.C. Fernández-Rodríguez (eds.)
Cambridge Scholars Publishing

- **Cyberspace: Risks and Benefits for Society, Security and Development (2017)**
J. Martin Ramirez & Luis A. Garcia-Segura (eds.) Springer

- **Cross-Cultural Dialogue as a Conflict Management Strategy (2018)**
J. Martin Ramirez & Gracia Abad-Quintanal (eds.)
Cham (Switzerland): Springer International

- **The Future of Security and Defence of Europe (2018)**
J. Martin Ramirez, Luis A. Garcia-Segura Nebrija, Madrid

- **Security and Defence in Europe (2019)**
J. Martin Ramirez & Jerzy Biziewski (eds.)
Springer International

- **Towards a Paradigm shift in Security (2019)**
J. Martin Ramirez & Luis A. Garcia-Segura (eds.)
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija

- **Violencia y Educación (2018)**
J. Martín Ramírez & V. Martínez-Otero Pérez (eds.)
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- **Violencia y Diversidad Cultural (2019)**
J. Martín Ramírez & V. Martínez-Otero Pérez (eds.)
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- **Violencia y Salud Mental (2020)**
V. Martínez-Otero Pérez & J. Martín Ramírez (eds.)
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- **Consciousness, the corporate world and conflict (2020)**
Tina Lindhard a& Meera Raghu (eds.)
Aotearoa (New Zealand): CCA Global
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- **A Shift in the Security Paradigm (2020)**
J. Martin Ramirez & Jerzy Biziewski (eds.)
Springer International
- **Security in Central and Eastern Europe: cyberspace, police, prisons, transport, addictions, the media**
Jopsef Blazek, Juliusz Piwowarski & J. Martin Ramirez (eds.)
Kraków (2020)
- **Security in the Global Commons and Beyond**
J. Martin Ramirez & Bartolomé Bauzá (eds.)
Springer International (2021)
- **Security and Defense: Ethical and Legal Challenges in Front of Current Conflicts**
J. Martin Ramirez & Luis A. García-Segura (eds.)
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija (2021)
- **Violencia, empatía y neurotecnoeducación (2021)**
V. Martínez-Otero Pérez & J. Martín Ramírez (dirs.)
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- **Depresión, suicidio y eutanasia (2022)**
V. Martínez-Otero Pérez & J. Martín Ramírez (dirs.)
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija

- **Violencia y deporte (2023)**
V. Martínez-Otero Pérez & J. Martín Ramírez (dirs.)
Madrid: Universidad Antonio de Nebrija

Prevención y Atención de las Violencias

Las diferentes expresiones de la agresión humana y de las violencias no han sido una, sino quizás la más importante de las problemáticas sociales a las que se ha enfrentado la humanidad a lo largo de su historia. Por décadas e incluso por siglos la ciencia tanto en sus disciplinas biológicas como sociales ha intentado dilucidar las raíces explicativas de la conducta violenta, buscando con ello evitarla o atenuarla. Y lo anterior no ha sido en vano, son en efecto muy importantes y significativos los avances científicos y terapéuticos que han logrado esclarecer las raíces de las violencias y han permitido desarrollar estrategias adecuadas para evitar mayores consecuencias como resultado de los actos agresivos. En este libro analizamos estas problemáticas desde distintas miradas, pero convergentes, a fin de ampliar el conocimiento sobre estas temáticas y contribuir a la prevención y atención de las violencias desde los distintos actores y contextos.



Facultad de Educación



Grupo Psicosociobiología de la Violencia:
Educación y Prevención