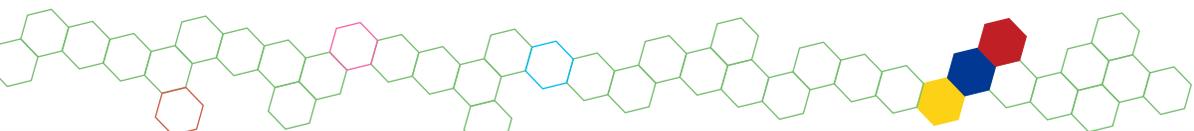


INCLUSIÓN SOCIAL DE COMUNIDADES ESPECIALES EN EL DEPARTAMENTO DE SUCRE: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES



Marina Begoña **Martínez González**
Diana C. **Pérez Pedraza**
Isaura E. **García-Chávez**
Jesús **Banquez**
Paola **Córdoba**

Esquelin **Canchila**
Eliana T. **González-Montes**
Cindy P. **Hernández Henríquez**
Aracelis **López Díaz**
Leidy Luz **Hadechini Meza**



Inclusión social de comunidades especiales en el departamento de Sucre: desafíos y oportunidades

Proyecto de Formación de Capacidades en Ciencia, Tecnología e Innovación del departamento de Sucre, Caribe

Núcleo

Organización de Comunidades especiales (niños, trabajador informal, asociaciones y participación de género)

Marina Begoña Martínez-González

Diana C. Pérez Pedraza

Isaura E. García-Chávez

Jesús Banquez

Paola Córdoba

Esquelin Canchila

Eliana T. González-Montes

Cindy P. Hernández Henríquez

Aracelis López Díaz

Leidy Luz Hadechini Meza



2019

Este libro es resultado de investigación, evaluado bajo el sistema doble ciego por pares académicos.

Diego Fernando Hernández Losada

Director de Colciencias

Edgar Enrique Martínez Romero

Gobernación de Sucre

Merlys Cristina Rodelo Martínez

Secretario de Educación Departamental de Sucre

Noel Morales Tuesca

Rector de la Corporación Universitaria del Caribe- CECAR

Jhon Víctor Vidal Durango

Vicerrector de Ciencia, Tecnología e Investigación CECAR

Piedad Martínez Carazo

Directora Científica Proyecto

Andrés Vergara Narváez

Asistente Operativo del proyecto

Rafael Bustamante Lara

Coordinador de núcleos

Jorge Luis Barboza

Coordinador Editorial CECAR

Libia Narváez Barbosa

Directora Literaria

© 2019, Marina Begoña Martínez-González, Diana C. Pérez Pedraza, Isaura E. García-Chávez, Jesús Banquez, Paola Córdoba, Esquelin Canchila, Eliana T. González-Montes, Cindy P. Hernández Henríquez, Aracelis López Díaz, Leidy Luz Hadechini Meza, autores

ISBN: 978-958-8557-81-6 (impreso)

ISBN: 978-958-5547-23-0 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.21892/978-9585547230>

Foto contraportada: Mery Montenegro Castillo y Yemmis Alzate Clemente.

Sincelejo, Sucre, Colombia

Inclusión social de comunidades especiales en el departamento de Sucre : desafíos y oportunidades. Proyecto de formación y capacidades en ciencia, tecnología e innovación en el departamento de Sucre, Caribe. Núcleo organización de comunidades especiales (niños, trabajador informal, asociaciones y participación de género) / Marina Begoña Martínez-González ... [y otros]. -- Sincelejo : Editorial CECAR, 2019.

114 páginas : ilustraciones, figuras, gráficas, tablas ; 23 cm.

Incluye referencias al final de cada capítulo.

ISBN: 978-958-8557-81-6 (impreso)

ISBN: 978-958-5547-23-0 (digital)

Problemas Sociales - LEMB 2. Psicología social - LEMB 3. Desarrollo económico y social - LEMB 7. Educación y desarrollo - LEMB I. Título

307.72 I373 2019

CDD 21 ed.

CEP - Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Biblioteca Central - COSiCUC

Tabla de Contenido

CAPÍTULO I.....	17
Inclusión social para el desarrollo	
CAPÍTULO II	25
Afectaciones de poblaciones en condición de vulnerabilidad al clima	
CAPÍTULO III	37
Construcción social de la violencia en niños, niñas y adolescentes, víctimas directas e indirectas del conflicto armado	
CAPÍTULO IV	59
Afectaciones psicosociales de comunidades víctimas de la violencia	
CAPÍTULO V.....	77
Desafíos y oportunidades de la educación para el departamento de Sucre desde una perspectiva de desarrollo local y regional	

Palabras de Presentación

El Programa de Formación de capacidades en Ciencia, Tecnología e Innovación en el Departamento de Sucre, Caribe, surge como una estrategia para apoyar la Formación de Alto Nivel (FAN) del capital humano del Departamento de Sucre, en el marco de la Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación “Colombia Construye y Siembra Futuro” que estableció la generación, difusión y uso del conocimiento como una condición fundamental para la modernización del sistema productivo y el incremento de los niveles de innovación y competitividad del país. Y como parte de esta política, se implementó la estrategia de apoyar la formación de 3.600 profesionales en el nivel de doctorado, de manera que Colombia pueda contar con un recurso humano con fortalezas para la investigación y la innovación (Colciencias, 2008, CONPES 3527 de 2008 y 3582 de 2009).

Dentro de este contexto, el Programa de Formación de Alto Nivel del departamento de Sucre, tiene como propósito incrementar la disponibilidad de capital humano con capacidades para la ciencia, la tecnología y la innovación para contribuir al mejoramiento de la productividad y competitividad del Departamento y la Región. Este Programa se desarrolló mediante de la alianza Colciencias / Departamento de Sucre, con recursos del Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación (FCTeI) del Sistema General de Regalías (SGR) y la aprobación del Órgano Colegiado de Administración y Decisión (OCAD) del FCTeI el 19 de julio de 2013.

Esencialmente, el Programa busca incentivar a profesionales sucreños con interés en su formación investigativa y crear condiciones favorables de un nicho científico que les permitiera articularse para generar propuestas que representen un aporte a la región en las áreas estratégicas previamente identificadas, para lo cual se seleccionaron 20 núcleos problema en los sectores económicos priorizados para Sucre; se formaron 12 doctores en Brasil y 200 magister en tres universidades de la Región Caribe, a saber:

La universidad de Córdoba, la Universidad del Norte, y la Universidad Tecnológica de Bolívar. De esta manera, se pretende contribuir a la superación de las falencias que, en materia de ciencia, tecnología e innovación, padece el Departamento, tales como:

- La escasez en el número de doctores y magísteres formados en áreas afines a los sectores económicos priorizados por la agenda regional de competitividad;
- La desarticulación en la relación Universidad – Empresa- Estado para el desarrollo de programas conducentes a la solución de problemáticas sectoriales del departamento; y
- La baja cobertura y articulación entre los programas de investigación formativa como la de jóvenes investigadores, semilleros de investigación y Ondas (Proyecto de Formación de Alto Nivel Departamento de Sucre, 2017),

La estrategia del Programa consistió en la vinculación de los directores de cada núcleo, los estudiantes de las diferentes maestrías y los jóvenes investigadores, como ejecutores de los productos asociados a las actividades de cada núcleo, articulando las características y los objetivos de cada núcleo, con los intereses de los maestrantes, las líneas de investigación de las maestrías, y la experticia de los directores de núcleo y docentes de las universidades participantes en el proceso formativo, tal como se observa en la Figura 1.



Figura 1. Esquema de la estrategia operativa del Programa

Con la puesta en marcha de la estrategia anteriormente descrita, se inició el desarrollo de un proyecto marco, en el cual se pudieron llevar a cabo varios proyectos, de los cuales se presentan en este libro los hallazgos generados desde el núcleo problema N° 19, denominado “Inclusión de Comunidades Especiales”, orientado a la generación de conocimiento que permita aportar recomendaciones para facilitar procesos de inclusión social en el Departamento de Sucre.

A continuación se presenta el diagnóstico del núcleo problema que justifica el desarrollo de las investigaciones del núcleo, los objetivos que orientan el proyecto y el diseño metodológico implementado.

El primer capítulo presenta el referente teórico del núcleo, que fue transversal a todas las investigaciones que hacen parte del proyecto, y se desarrolla la noción de inclusión y su relación con el desarrollo social.

A partir del segundo capítulo se presentan los resultados de cada una de las investigaciones relacionadas con los diferentes objetivos del proyecto.

DIAGNÓSTICO DEL NÚCLEO PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO DEL PROYECTO

El departamento de Sucre enfrenta distintas situaciones que ubican en condición de vulnerabilidad a un gran número de comunidades, expuestas a hechos como los que se mencionan a continuación, que demandan atención para la implementación de alternativas de inclusión social:

- Las muertes en la infancia, niñez y juventud, las cuales se encuentran asociadas especialmente a causas prevenibles y a una baja percepción de riesgo.
- Las tasas de deserción escolar, especialmente en los hombres, dado el poco interés formativo y una inserción temprana al trabajo, que se evidencia en las altas cifras de trabajo infantil, lo que supone para los niños una vinculación laboral con escasas garantías y falta de seguridad social.
- La violencia de la que son víctimas los niños y las mujeres en el departamento, que se reflejan tanto en indicadores de denuncia por maltrato infantil como por abuso sexual.
- La falta de oportunidades especialmente para las mujeres que son quienes menos acceden al mercado laboral, destinando sus vidas especialmente para la atención del hogar.
- La sesgada tendencia hacia la formación profesional en el departamento en dos áreas específicas del conocimiento, que limitan las posibilidades de crecimiento y desarrollo para la región, así como la falta de mano de obra calificada formada en

las áreas técnica y tecnológica para todo el sector de los servicios y la agroindustria.

- La población víctima de la violencia del departamento que es una de las más representativas del país, si bien las cifras han disminuido en los últimos años. Es importante el fortalecimiento psicosocial de estas personas para lograr su articulación y organización social como base para su inserción social y productiva.
- La histórica tendencia a convivir con las inundaciones que llevaron a distinguir a la población de la Mojana bajo el concepto de la cultura anfibia. Esto implica rescatar los aprendizajes tradicionales para hacer frente a la dinámica climática propia de la región, mitigando el efecto que ésta tiene en las poblaciones cada vez menos adaptadas a estos cambios.
- La necesidad de evidenciar la diversidad étnica y cultural del departamento. Debido a la falta de información sobre la situación actual de estos grupos, tampoco se encuentran estrategias claras para su posicionamiento y exaltación como parte fundamental de los rasgos identitarios de la región.

En el siguiente árbol del problema se puede observar la relación entre las distintas situaciones, hechos, y causas que requieren intervención y generación de conocimiento con miras a generar más espacios de inclusión para la población vulnerable del departamento.

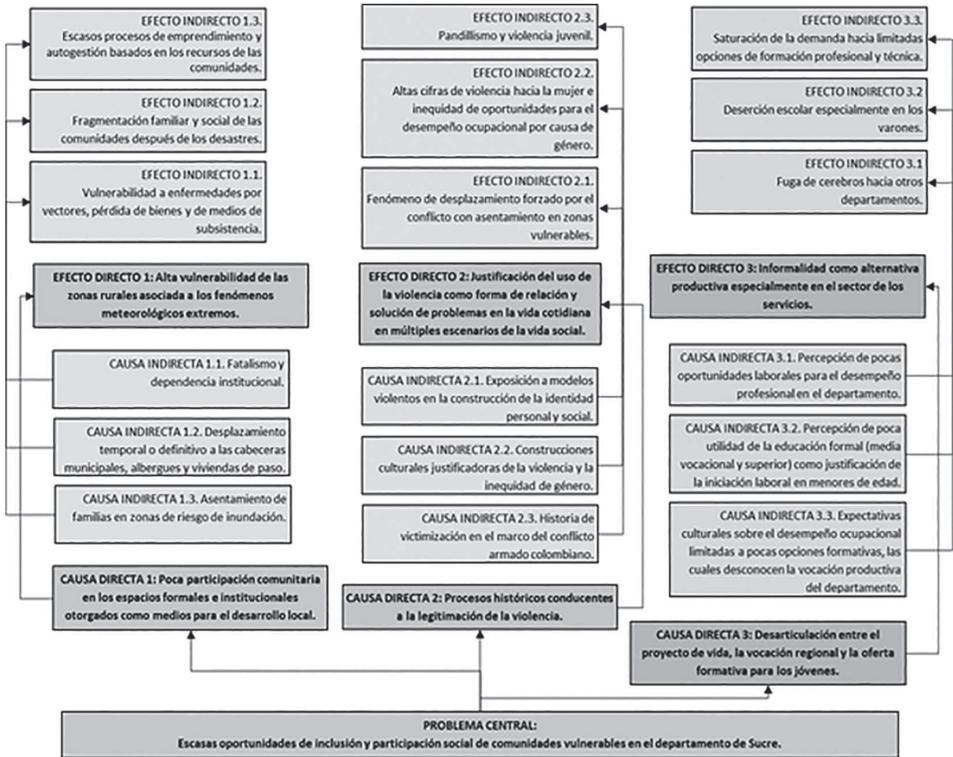


Figura 2. Relación de causas y efectos en el árbol del problema

El núcleo problema “Inclusión de comunidades especiales” corresponde a una respuesta que se pretende generar desde el Proyecto de Formación de Alto Nivel del departamento de Sucre, ante la situación de las poblaciones vulnerables que se encuentran en este territorio, entendidas como aquellas que agrupan a personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza, y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

El gobierno de Colombia entiende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de sus habitantes y retrasa el desarrollo en el territorio (Ministerio de Educación Nacional, 2005). El Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018 establece como pilares para la construcción de un mejor país: una Colombia en paz; Colombia equitativa y sin pobreza extrema; y Colombia la más educada. A su vez, el

plan formula cinco estrategias a través de las cuales se espera alcanzar sus objetivos:

- Infraestructura y competitividad estratégicas
- Movilidad social
- Transformación del campo y crecimiento verde
- Consolidación del Estado Social de Derecho
- Buen gobierno

Por su parte, la Gobernación de Sucre, en el Plan de Desarrollo Departamental 2012-2015, que por su vigencia orientó el inicio del proyecto, planteaba los siguientes problemas estructurales del departamento: analfabetismo; pobreza; desempleo; Inequidad, y exclusión social; inseguridad ciudadana; cambio climático. Dichos problemas fueron traducidos en los siguientes retos para el departamento:

- Disminución del analfabetismo
- Disminución de la pobreza
- Generación y formalización del empleo
- Mayor equidad e inclusión social
- Aumento de la seguridad ciudadana
- Adaptación al cambio climático

Finalmente, entre las recomendaciones establecidas en el Plan Estratégico Departamental de Ciencia Tecnología e Innovación (PEDCTI), se encuentra la necesidad de contribuir al mejoramiento de la competitividad, la convivencia, la calidad de vida y el estado del patrimonio cultural y natural mediante la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación (Red Nacional de Agencias de Desarrollo Local, 2013). Esto señala que las actividades científico técnicas enmarcadas en este núcleo debían propender especialmente a la convivencia y la calidad de vida. El PEDCTI (2013) enfatiza en el Eje 6 “Innovación para la equidad, la convivencia y el bienestar social”, orientado por el objetivo de la construcción innovadora de mejores condiciones de vida para los sucreños, a través de las estrategias:

- a) La construcción de liderazgo y pensamiento sucreños por una vida ciudadana que goce de oportunidades para todos.
- b) La ciencia, tecnología e innovación para mejorar el goce de salud, alimentación, educación, recreación y cultura.

Tal como se evidencia, los lineamientos tanto de orden nacional, como local, ponen relevancia en la inclusión de las comunidades vulnerables como un factor fundamental para el desarrollo, justificando la inversión de esfuerzos para generar proyectos de impacto en este núcleo problema.

Considerando lo planteado surge la pregunta problema que orienta la investigación: ¿Cuáles son los desafíos y oportunidades para generar procesos de inclusión de las comunidades vulnerables en procesos de participación del desarrollo del departamento de Sucre?

Para dar respuesta a la pregunta, se desarrolló una investigación científica, de tipo aplicado, la cual consiste en “trabajos originales realizados para adquirir conocimientos; sin embargo, está dirigida fundamentalmente hacia un objetivo práctico específico” (Colciencias, 2011, p. 4).

El objetivo general del estudio, es caracterizar los desafíos y oportunidades de condiciones que permitan generar estrategias de inclusión social para comunidades vulnerables del departamento de Sucre. Esto, con el propósito práctico de plantear recomendaciones que puedan consolidarse en políticas públicas de inclusión y convivencia en el territorio. Los objetivos específicos se orientaron a:

- Identificar afectaciones sociales, económicas e institucionales de poblaciones en condición de vulnerabilidad.
- Establecer la forma como la construcción social de la violencia se manifiesta en niños, niñas y adolescentes, víctimas directas e indirectas del conflicto armado.
- Determinar las afectaciones psicosociales de comunidades víctimas de la violencia.
- Conocer los desafíos y oportunidades de la educación para el departamento de Sucre desde una perspectiva de desarrollo local y regional.

El diseño metodológico de la investigación fue de tipo descriptivo, no experimental, transversal. Este tipo de estudios busca especificar las propiedades y características de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno con el fin de someterlo a análisis (Fernández, Hernández y Baptista, 2010).

Para llevarlo a cabo, se contó con la participación de las siguientes poblaciones vulnerables, las cuales conformaron distintas muestras en la investigación. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Participantes según ubicación y condición especial.

Condición especial	Tamaño de la muestra	Subregión	Municipio
Niños, Niñas y Adolescentes víctimas de violencia y desplazamiento forzado	192	Sabanas	San Juan de Betulia
	272	Montes de María/ Golfo de Morrosquillo	Corozal/ San Onofre
	225	Golfo de Morrosquillo	San Onofre
	100	Montes de María	Ovejas
Mujeres víctimas de violencia y desplazamiento forzado	130	Montes de María	Ovejas
Adolescentes damnificados por ola invernal	60	La Mojana	
Adolescentes en vulnerabilidad socioeconómica	306	San Jorge	San Marcos
Padres de familia en vulnerabilidad socioeconómica	301		
Adolescentes en vulnerabilidad socioeconómica	273	Golfo de Morrosquillo	Tolú Coveñas
Total de participantes	1859		

Fuente: elaboración propia

Marina Begoña Martínez-González, Diana C. Pérez Pedraza, Isaura E. García-Chávez,
Jesús Banquez, Paola Córdoba, Esquelin Canchila, Eliana T. González-Montes,
Cindy P. Hernández Henríquez, Aracelis López Díaz, Leidy Luz Hadechini Meza

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron principalmente de tipo cuantitativo, recurriendo a pruebas psicológicas estandarizadas, con datos psicométricos de fiabilidad y validez confirmados. Algunas de las variables exploradas requirieron la utilización de técnicas cualitativas para profundizar en las vivencias de los participantes, frente a las situaciones de estudio. En esos casos, se utilizó la técnica de grupo focal como principal medio de recolección de datos de las fuentes primarias consultadas. El detalle de los instrumentos y las técnicas de investigación empleados con cada grupo de participantes, se presenta más adelante en cada uno de los apartados correspondientes.

CAPÍTULO I
INCLUSIÓN SOCIAL PARA EL
DESARROLLO

El desarrollo humano en todas sus dimensiones contextuales, sociales, políticas, y culturales aunado a los avances tecnológicos, la industrialización y la modernización social han ocasionado una serie de consecuencias entre ellas la brecha de las clases sociales, la carencia del acceso a las oportunidades que el estado podría ofrecer, así como la poca participación de la población vulnerable (Corporación Colombia Digital, 2012).

La vulnerabilidad puede ser concebida desde las condiciones de inseguridad e indefensión en las que las personas desarrollan sus vidas en familia, en comunidad, e individual, como resultado de las circunstancias socio-económicas traumáticas de cada entorno físico y las estrategias que la comunidad usa para afrontar dichas situaciones (CEPAL, 2001). Así mismo se considera población vulnerable o grupos vulnerables aquellos que, por su naturaleza o determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza, y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

Dentro de las poblaciones vulnerables se pueden mencionar los grupos minoritarios como las comunidades étnicas (indígenas y afrodescendientes), población con necesidades educativas especiales, personas con discapacidad física, víctimas de la violencia, niños y jóvenes trabajadores, adolescentes transgresores de la ley, jóvenes y adultos sin escolarizar y comunidades rurales (Azuerro, 2009).

El término inclusión hace su aparición en los años 90s como forma de sustitución para el término “Integración”. Esta expresión se acuñó, en primera instancia, en el ámbito educativo, con el objetivo de orientar a las instituciones educativas sobre la forma como deben responder ante las diversas necesidades de los estudiantes; fuera de las esferas pedagógicas la inclusión pretende resaltar la diversidad mostrándola como una posibilidad de riqueza social (Corporación Colombia Digital, 2012).

La inclusión social puede entenderse como aquel proceso mediante el cual las comunidades que viven en condiciones de vulnerabilidad se empoderan y hacen parte activa de las decisiones que se toman en la sociedad y así mismo se benefician de las oportunidades que les brinda en servicios, espacios políticos sociales y de infraestructura (Banco Mundial, 2017; 2014). En este mismo orden de ideas para poder entender la inclusión social es fundamental mencionar explícitamente la problemática de la exclusión social, puesto que ambas, aunque son contrarias, conforman un proceso dinámico y no se concibe la una sin la otra (Azüero, 2009; Roca, 2008).

Por exclusión social se entiende la imposibilidad de participación social, económica, política y cultural. Constituyen expresiones de exclusión social, dificultades como el acceso a una casa digna, recibir educación de calidad, pocas oportunidades laborales dignas, no contar con las condiciones sanitarias o no pertenecer al régimen de salud. La exclusión social es un cúmulo de desventajas e inseguridad en los aspectos antes mencionados más factores emergentes, como la edad, el género, la salud, la cultura, y personas inmigrantes (Escarbajal-Frutos, Izquierdo-Rus, López-Martínez, 2014).

En las sociedades organizadas por la segmentación, la inclusión no es más que el resultado de la existencia de subdivisiones en diferentes ámbitos sociales, entre las que se encuentra el núcleo familiar y el lugar de residencia (Roca, 2008). En las sociedades organizadas por la estratificación, la inclusión se forma en la medida en que los individuos hacen parte de un solo estrato y se marcará por la pertenencia a una familia, a una determinada esfera, vivir en un lugar específico y su permanencia en él y la interacción que regule (Azüero, 2008).

Esto implica que el proceso de exclusión se puede superar en las estructuras sociales y en la relación con ellas, mediante la construcción e implementación de políticas públicas que se enmarquen en todos los aspectos de la vida cotidiana de la comunidad y promuevan el desarrollo de proyectos concretos que intervengan en las dinámicas excluyentes. Será determinante que éstos sean ejecutados por los actores comunitarios para aprovechar su liderazgo y que realmente el proceso de inclusión sea palpable, permitiendo de ese modo generar un impacto significativo en la sociedad (Azüero, 2008).

Comprender y desmitificar la existencia de la exclusión social, abre las puertas a la inclusión social en la medida en que permite la implementación de estrategias para el desarrollo de programas que se enfoquen en las diferencias humanas y no solo en las condiciones económicas, religiosas y étnicas (Corporación Colombia Digital, 2012).

La inclusión como hecho psicológico: identidad social

Los seres humanos llevan impregnada en su naturaleza la necesidad de pertenecer a un grupo, al punto que la vivencia de exclusión social se convierte en una experiencia negativa para la vida emocional y para las demás dimensiones del potencial humano (Sacco, 2015). Contrariamente, los sentimientos de interconexión constituyen un indicador significativo de salud física y mental (Baumeister & Leary, 1995).

Seligman y Csikszentmihalyi (2000) han estudiado el impacto psicológico que tienen las vivencias dentro del ámbito familiar y la escuela, así como el grado de fortaleza cognitiva y emocional que estas forjan en los individuos, particularmente en su vivencia de bienestar (Peterson, 2006; Kennedy & Kramer, 2008); el bienestar social no existe sin el bienestar individual, ya que la plenitud de los individuos solo es posible cuando existe equilibrio y satisfacción consigo mismos y con el entorno en el que se desarrollan (Keyes y López, 2002; Hervás, 2009).

El bienestar psicológico se ve afectado por las condiciones de vulnerabilidad y exclusión social y, por ende, en la salud de las personas. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1948) ha definido el término salud como aquel estado de bienestar físico, mental, y social, que no implica necesariamente la ausencia de enfermedades; es así como se permite destacar el componente social (relaciones interpersonales, condición socio laboral, y relación ambiente físico y social), como un elemento fundamental para una calidad de vida digna (Escarbajal-Frutos, Izquierdo-Rus, López-Martínez, 2014).

En este sentido, la inclusión social se convierte entonces en un factor trascendental para el fomento de la salud, incorporando el elemento social. El sentido de pertenencia permite a los ciudadanos sentirse parte del entorno en el que se desenvuelven y alimenta los procesos de socialización que a su vez contribuyen a la consolidación de la identidad (Escarbajal-Frutos,

Izquierdo-Rus, & López-Martínez, 2014). La inclusión social impulsa a las personas a mostrar interés en participar en diferentes tipos de actividades, contrario a las personas que viven situaciones de exclusión o marginación ya que la pertenencia a un grupo estable genera seguridad y necesidad de participar y estas a su vez generan bienestar (Sacco et al., 2011).

Inclusión como participación en la comunidad

En los últimos 20 años se ha considerado a la ciencia económica como el componente fundamental de la dimensión de la realidad, lo que la ha constituido en un paradigma de la ideología mundial. A su vez, esta construcción social ha conllevado a la regresión, el incremento de las desigualdades y la marginación social (Hessel, 2011). De igual forma, el fenómeno de la globalización económica ha contribuido en gran medida al desequilibrio psicosocial de grupos excluidos dado el aumento de los índices de desempleo, subempleo, y pluriempleo (Portera, 2006).

Según Araoz-Fraser (2010), la sociedad en la búsqueda del progreso, se orienta por la acumulación y el manejo del excedente económico. Por lo general, estos benefician a pocas personas o grupos, dando lugar a estructuras sociales desiguales en el plano local, nacional e internacional. Frente a este escenario, Colombia continúa su tenencia histórica de desigualdad y elevados índices de pobreza, que muchas veces se maquillan con la inclusión de la economía informal entre los indicadores de empleabilidad, cuando muchas de las personas que están en esa situación no tienen garantías sociales de ningún tipo. También constituyen barreras para la inclusión, las manifestaciones de violencia, su legitimación social, así como el sostenimiento de formas institucionalizadas de corrupción en el comportamiento cívico y político, la concentración de poder y las secuelas psicosociales de los conflictos, que sumen a las poblaciones en un fatalismo que paraliza su capacidad de gestión y decisión (Martín-Baró, 2003).

El país requiere de forma urgente la implementación de estrategias de inclusión de la población más necesitada, de manera que estos puedan fungir como sujetos de deberes y derechos en la sociedad, aportar a la equidad y a la estabilidad, como recurso humano educado y dotado con herramientas que mejoren la capacidad productiva del país. Ahora bien, el alcance de una economía social, tal como lo señala Coraggio (2011), es que no puede ser para los pobres, sino que debe ser una propuesta para toda

Marina Begoña Martínez-González, Diana C. Pérez Pedraza, Isaura E. García-Chávez,
Jesús Banquez, Paola Córdoba, Esquelin Canchila, Eliana T. González-Montes,
Cindy P. Hernández Henríquez, Aracelis López Díaz, Leidy Luz Hadechini Meza

la ciudadanía. Para que una sociedad se considere justa, necesita que se promuevan y desarrollen prácticas que permitan la participación en todas las actividades que se consideran típicas dentro de una sociedad democrática; que invierta en la generación y desarrollo del conocimiento que oriente las políticas para alcanzar la estabilidad socioeconómica y cultural, a través del acceso a trabajos dignos y educación de calidad; asimismo, que fomente la diversidad cultural, lingüística y de género (Frabboni, 2005).

CAPÍTULO II

AFECTACIONES DE POBLACIONES EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD AL CLIMA

Colombia, por su ubicación ecuatorial en el planeta y por las características de su relieve, es un territorio con alto riesgo a las consecuencias del cambio climático y una de las más vulnerables a los fenómenos meteorológicos (Ramírez-Villegas, Salazar, Jarvis & Navarro-Racines, 2012). En el complejo territorio nacional, existen zonas de particular interés para el estudio de las afectaciones sociales e institucionales que provocan estas situaciones y los mecanismos de adaptación que se expresan en la población para hacerles frente. Este es el caso del delta de la Mojana, zona donde naturalmente se regulan los caudales de los ríos Magdalena, San Jorge, Cauca y Nechí.

La Mojana, por su sensibilidad a las variaciones climáticas, ha sufrido inundaciones que solo en 2010 - 2011, dejaron más de 180 mil personas afectadas. En los últimos años, sus zonas inundables han incrementado la extensión durante la temporada de lluvias, dificultando la vida cotidiana de las comunidades de influencia (Urquijo-Merchán & Vargas-Gómez, 2013). Entre las causas de esta situación se encuentra: el relieve, la dinámica fluvial, la deforestación, los cultivos que dañan la capa vegetal del suelo, el exceso de lluvias, la ocupación de tierras inundables, y la minería (Uribe-Diosa, 2012). El empobrecimiento de las condiciones del campo, se ha vinculado al desplazamiento de las poblaciones, ya sea por la inclemencia del clima o por el progresivo deterioro de su entorno (Amar et al, 2014). Tal como lo ha identificado Cabrera (2010) y Siaucho-Acevedo (2014), los jóvenes son el grupo poblacional con mayor tendencia a la migración, debido a que son pesimistas sobre las opciones de desarrollo en el campo.

Algunos estudios sobre población afectada por el clima se han centrado en las características institucionales de estas comunidades, especialmente en materia de gestión del riesgo (González-Velandia, 2014); en general, se evidencian debilidades en la prevención y atención de emergencias, corrupción, escaso cumplimiento de la ley, y de estrategias de seguimiento y medición de los resultados de las acciones implementadas (Ávila-Toscano,

Vivas, Herrera y Jiménez, 2016, Sedano-Cruz, Carvajal-Escobar & Ávila-Díaz, 2013; Solano & Polo, 2015).

Considerando esta situación, uno de los proyectos que se desarrolló en el núcleo de Inclusión de Comunidades Especiales, fue la investigación sobre la “Participación de jóvenes frente a los desafíos de adaptación al cambio climático en el municipio de Guaranda, Sucre”. La muestra estuvo conformada por 60 adolescentes entre los 16 y los 18 años de edad, que manifestaron voluntad de hacer parte del estudio y cuyos padres dieron consentimiento para su participación. Fueron convocados en la institución educativa de su municipio, donde se llevaron a cabo grupos focales orientados a conocer su percepción respecto al grado de su participación en los procesos de adaptación a las condiciones cambiantes de su entorno ecológico.

La información fue recolectada usando grabación de audio y se utilizó el método de Análisis Comparativo Constante para extraer inductivamente las categorías nucleares y axiales que permiten conocer la perspectiva de los jóvenes ante el problema de estudio. Se identificaron 395 códigos, los cuales fueron articulados en 6 categorías nucleares y 19 categorías axiales. Los principales hallazgos de la investigación se presentan a continuación:

Afrontamiento de los eventos climáticos

La red conceptual, construida a partir de los datos emergentes sobre cómo afrontan los adolescentes los eventos climáticos de su entorno, integra las siguientes categorías axiales:

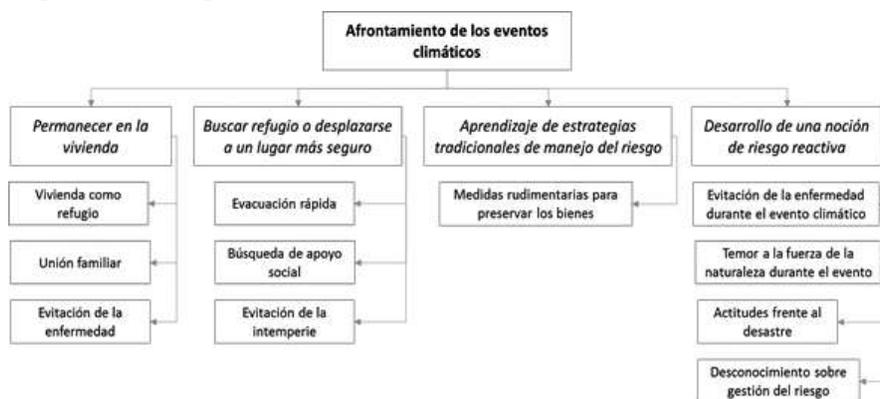


Figura 3. Red conceptual de la categoría nuclear afrontamiento de los eventos climáticos.

La categoría axial “Permanecer en la vivienda” aparece como una de las acciones más frecuentes señaladas por los jóvenes. Así, aparece la representación de la vivienda como refugio ante la lluvia y las enfermedades que llegan con la inundación, pero también ante el calor inclemente de la sequía. Además, los participantes señalaban que permanecer más tiempo dentro de la casa, fortaleció los vínculos entre los miembros de la familia que se disponen de manera conjunta a realizar acciones para preservar los bienes. El fortalecimiento familiar también ha sido identificado en otras investigaciones con adolescentes afectados por inundaciones (Palacio y Barrios, 2013). Cuando ya no se puede permanecer en la vivienda, emerge otra de las acciones la cual se sintetiza en la categoría de “Buscar refugio o desplazarse a un lugar más seguro”, que solo aparece relacionada ante eventos hidrológicos. Los adolescentes señalaron acciones como dirigirse a la Alcaldía, a las instituciones educativas, a las iglesias, o a casas de familiares y amigos en zonas más seguras. Al respecto, Gordillo (2004), plantea que, ante la ocurrencia de desastres naturales, los hogares de parientes y personas solidarias, son el sistema más práctico de refugio temporal para las familias.

La categoría “Aprendizaje de estrategias tradicionales de manejo del riesgo”, da cuenta de aprendizajes de sus familias en emergencias anteriores, como la construcción de “tambos”, en los que se usan tablones de madera con horquetas como una estrategia de preservación de los enseres, y que de acuerdo con Mojica-Vélez (2013) es una acción tradicionalmente utilizada en zonas inundables.

Finalmente, la categoría “Desarrollo de una noción de riesgo reactiva”, resume cómo la comunidad y en este caso, los adolescentes, evidencian una noción de riesgo que hace frente a la dificultad una vez ha ocurrido, pero no se anticipa para mitigar los posibles impactos que esto pueda provocar en su cotidianidad. Los adolescentes perciben riesgos como enfermedades y la fuerza de los eventos naturales, manifestando que se debe conservar una actitud de calma y optimismo ante el desastre, pero también un evidente desconocimiento sobre qué hacer antes, durante y después de la emergencia para evitar las amenazas. Aunque la escasa noción de gestión del riesgo requiere mayores procesos de intervención de las autoridades para lograr la apropiación de estrategias, se puede destacar la preocupación por la preservación de la salud que mostraron los adolescentes pues representa un avance frente a lo hallado por otras investigaciones sobre la falta de

conciencia por parte de la población juvenil, la relación entre desastres naturales y proliferación de enfermedades (Vázquez-Morales & Álvarez-Gordillo, 2016).

Goce del entorno

Esta categoría nuclear incluye las siguientes categorías axiales:



Figura 4. Red conceptual de la categoría nuclear: goce del entorno durante la eventualidad climática.

En cuanto a la categoría de “Percepción del clima”, se encuentra una postura que va desde lo favorable hasta lo más desfavorable, dependiendo qué tipo de condición climática se manifieste. Si bien los adolescentes señalan la gravedad de las inundaciones y todo lo que ocasionan, perciben el clima lluvioso como más favorable que el tiempo de sequía. Esto se relaciona con el hecho de que las inundaciones generan otras alternativas para divertirse mientras que las altas temperaturas de la sequía no permiten el disfrute del entorno.

La categoría “Juegos y ocio” contiene las actividades que se realizan para ocupar el tiempo libre cuando llueve, pero también la sensación de encierro que se presenta cuando las condiciones son peligrosas. La lluvia representa la diversidad, y evoca el hombre anfibio que señalaba Fals-Borda (1980). Además, los estudios sobre intervención postdesastre, han explorado las bondades del juego en la generación de superación del trauma en niños y adolescentes afectados por fenómenos naturales (Opiolo-De Arteaga, 2016).

Percepción de pérdidas

La red conceptual que da cuenta de la percepción de pérdidas, estuvo conformada por las siguientes categorías axiales:

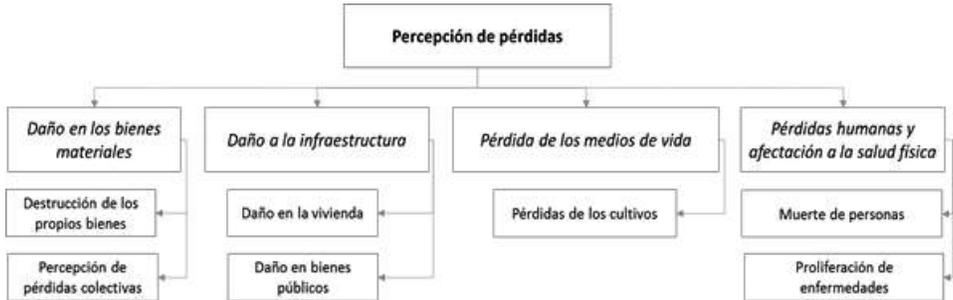


Figura 5. Red conceptual de la categoría nuclear: percepción de pérdidas.

Una de las situaciones que reconocen los adolescentes como consecuencia de los eventos climáticos se concreta en la categoría de “Daño en los bienes materiales”. Los participantes destacan tanto la destrucción de los bienes de su familia como las pérdidas de la comunidad. El reconocimiento de estas pérdidas es probablemente uno de los elementos más recurrente, dado que las pérdidas materiales impactan intensamente sobre la salud mental, al representar la fractura de la historia personal y familiar existente alrededor de ellos (Amar et al., 2014; Palacio & Barrios, 2013). Ahora bien, los adolescentes también señalan el “Daño a la infraestructura”, categoría que agrupa la percepción de afectaciones en la estructura de la vivienda, así como de los bienes públicos tales como carreteras y sistema eléctrico, que reflejan la falta de previsión de las autoridades encargadas de brindar mantenimiento y obras capaces de resistir los embates del clima (Uribe-Diosa, 2012).

Otra de las pérdidas señalada por los participantes es la de los medios de vida de la familia, representados en sus cultivos y animales de cría, situación que agrava su vulnerabilidad económica. Los estudios sobre cambio climático, predicen que se presentarán efectos muy severos sobre la calidad de vida de las familias que tienen la agricultura como principal medio de subsistencia (Turrall, Burke & Faurès, 2011).

Si bien las pérdidas materiales resultan devastadoras para los adolescentes y sus familias, la categoría “Pérdidas humanas y afectación a la salud física” es la que causa mayor preocupación; pues, evidencia la propia fragilidad humana reflejada en el fallecimiento de personas, la propagación de enfermedades o la exacerbación de éstas. Tal como lo señalan Amar et al (2014), las pérdidas en los desastres naturales se tornan más fuertes para la dinámica psíquica, cuando se presentan muertes y afectaciones en la salud.

Afectación psicológica

Incluye las vivencias de los adolescentes que se expresan en las siguientes categorías:



Figura 6. Red conceptual de la categoría nuclear: afectación psicológica.

La “Hipervigilancia” se manifiesta en una ansiedad constante cuando inicia el período de lluvias, porque se teme a una nueva inundación. Sin embargo, las sequías y sus efectos en la seguridad alimentaria no representan un motivo de estrés en los adolescentes. Al respecto, González-Gaudiano (2011) señala que, aunque las personas son conscientes de las consecuencias del cambio climático, por tratarse de un proceso de deterioro progresivo y en muchas ocasiones lento, muchas veces terminan generando un exceso de confianza en la vida cotidiana, que se traduce en la poca implementación de medidas de prevención. En consecuencia, la hipervigilancia solo aparece

ante la inminencia de la temporada de lluvias, pero no genera acciones de prevención previas a ésta.

Otras de las implicaciones psicológicas al afrontar los eventos climáticos, es la sensación de impotencia, frustración, y sufrimiento que quedan después de los desastres. Cardozo et al (2012), también identificaron estas emociones en adolescentes damnificados por la ola invernal del departamento del Atlántico, que se mostraban frustrados por la situación económica familiar después de la inundación.

Relación entre los adolescentes, la comunidad, y las instituciones

Esta categoría incluye las categorías axiales que se describen a continuación:



Figura 7. Red conceptual de la categoría nuclear: relación entre los adolescentes, la comunidad y las instituciones.

Una de las primeras situaciones a destacar se refiere a la categoría “Percepción de las instituciones poco favorable”, cuyos contenidos tienen graves implicaciones para la gobernanza y el ejercicio de la ciudadanía. En cuanto al reconocimiento de instituciones que son responsables o atienden las emergencias, aparecen la Alcaldía y la Defensa Civil como principales protagonistas. La evaluación es que llegan cuando las situaciones ya han ocurrido, pero después desaparecen, o bien, utilizan estrategias de divulgación de información sobre prevención con pedagogías poco eficaces para la apropiación. La falta de confianza en las instituciones y

una valoración negativa sobre su manejo de los desastres naturales se ha convertido en un factor común entre las comunidades damnificadas (Amar et al, 2012), lo cual repercute negativamente sobre el aporte que las nuevas generaciones puedan hacer al desarrollo local de sus comunidades.

A esta percepción negativa sobre las instituciones, se suma lo referente a la categoría “Pobre participación de los adolescentes en la comunidad para la gestión del riesgo”, donde se destaca que los adolescentes no sienten que sus capacidades e ideas sean valoradas por la comunidad que los percibe como niños, concentrando el poder de decisión y acción únicamente en los adultos. Sin embargo, la categoría de “Percepción sobre los líderes” deja en evidencia que para los adolescentes no hay personas que se destaquen significativamente y más bien, algunos adultos se movilizan para obtener beneficios particulares y resolver su situación personal o familiar con las ayudas del gobierno, más que la situación comunitaria. Aunque las personas de la comunidad cooperan para solventar las afectaciones de la inundación, las acciones implementadas no se enmarcan en un proceso de organización comunitaria, lo cual puede generar, con el paso del tiempo, un deterioro de las relaciones interpersonales y la competencia por los recursos asociada a conflictos (Amar et al, 2014; Cardozo et al, 2012).

Medios de vida de la familia

La última categoría nuclear, contiene las siguientes categorías axiales:



Figura 8. Red conceptual de la categoría nuclear: medios de vida familiar.

Los resultados evidenciaron elementos que conforman la categoría de “Actividades productivas variadas”, principalmente ligadas al agro y a la piscicultura; pero, también otras como la minería, el comercio y los servicios, destacándose la informalidad y el mototaxismo como uno de los

principales oficios al que recurren los jóvenes. Estos resultados coinciden con lo planteado por Ocampo-Zamora (2010) sobre otras comunidades latinoamericanas en riesgo ante el cambio climático, donde las estrategias de vida son diversas, mientras que las de adaptación son pocas y se dirigen a producir resultados en corto tiempo.

La gran dependencia de los medios de vida a una agricultura de ‘pan coger’ también ha generado lo relativo a la categoría de “Fatalismo frente a realizar actividades agrícolas”. La desesperanza ante las condiciones cambiantes del entorno hace que resulte menos atractivo para los adolescentes dedicarse a las labores del campo. Ulloa (2011) señala que existe un escenario pesimista por parte de comunidades afectadas por el cambio climático, lo cual puede impactar incluso la dinámica económica, por la aparición de prácticas desvinculadas de la vocación económica regional (Amar et al, 2014).

De acuerdo con la información suministrada por los participantes, se puede concluir que las eventualidades climáticas han dejado secuelas en la vida de los adolescentes, siendo de particular interés, su angustia ante una nueva inundación y la construcción subjetiva de las pérdidas y la percepción de empobrecimiento de las condiciones de vida en su municipio.

Aunque existe conciencia sobre las vulnerabilidades que enfrenta su territorio ante los desafíos climáticos, aún no se desarrollan acciones significativas que mitiguen su impacto. La intangibilidad del problema, el exceso de confianza, la poca aplicabilidad del conocimiento que se maneja sobre el cambio climático y la falta de empoderamiento de las comunidades en los procesos de gestión del riesgo como parte del proceso de adaptación, señalan la necesidad urgente de implementar procesos participativos conducentes a la apropiación de los derechos y deberes relacionados con la gestión del territorio, en los cuales la población adolescente puede jugar un papel determinante, con miras a la sostenibilidad de las acciones.

Además, se destaca la nula participación de los mismos en su comunidad, que los deja marginados de la toma de decisiones y de la acción sobre los procesos de adaptación ante los eventos climáticos. Los adultos perciben a los adolescentes como personas que no están capacitadas para tomar decisiones ante una problemática ambiental. En este sentido, la falta de proactividad de los jóvenes o del reconocimiento de las posibilidades

que tienen para aportar sus ideas, da cuenta de que están creciendo con poco sentido de colaboración y servicio hacia su propia comunidad, Lo cual, constituye un riesgo para su participación activa en procesos de desarrollo local, la construcción de su ciudadanía y la gobernanza. El debate se encuentra alrededor de si la sociedad está dispuesta a renunciar a la búsqueda de beneficios personales y más bien integrarlos con objetivos colectivos que requieren esfuerzo y cooperación.

Resulta esperanzador que, a pesar de que los adolescentes dejan en los adultos el rol de gestión del riesgo, también muestran interés por que se les dé la oportunidad de aprender y tener herramientas para afrontar las eventualidades que se presentan. Esto es de particular interés considerando que este trabajo fue desarrollado con adolescentes de comunidades rurales, que enfrentan el desafío de la tendencia a la migración rural-urbana, en búsqueda de oportunidades de mejorar sus condiciones socioeconómicas y construir proyecto de vida. Por esta razón, se hace necesario un mayor acompañamiento a estos jóvenes en cuanto a la obtención de aprendizajes sobre el abordaje de la emergencia ambiental y se promueva su participación para que puedan generar ideas innovadoras que contribuyan a una mejor calidad de vida dentro de los esfuerzos para adaptarse al cambio climático.

La justificación para buscar una mayor participación de los adolescentes apunta al hecho de que estos pueden ser un factor de cambio en la generación de conductas proambientales, sostenibles en el tiempo. El trabajo con adolescentes, provee la oportunidad de romper vicios intergeneracionales relativo al uso indiscriminado, irreflexivo e insostenible de los recursos del territorio, de manera que ejerce una profunda y directa influencia en las generaciones que traerán nuevas ideas y maneras de intervenir en su entorno, al tiempo que ayuda a desarrollar en ellos la capacidad de sortear con mayores competencias, las dificultades que se les presenten. Finalmente, las orientaciones que se implementen deben ser capaces de inducir representaciones sociales que promuevan la acción para hacerle frente a los problemas e impulsar cambios radicales hacia estilos de vida sostenibles compatibles con el clima.

CAPÍTULO III

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA VIOLENCIA EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES, VÍCTIMAS DIRECTAS E INDIRECTAS DEL CONFLICTO ARMADO

Este capítulo presenta los resultados de investigaciones de los maestrandos que se orientaron a explorar la forma como la histórica situación de violencia que ha afectado al departamento, ha incidido en su construcción social desde la infancia y la adolescencia, permeando sus relaciones cotidianas. Esto, considerando que las nuevas generaciones son fundamentales para el desarrollo de los territorios y su proceso de socialización demanda de la reconstrucción de los sentidos sociales que se le han atribuido a la violencia, como mecanismo socialmente aceptado de resolución de conflictos. A continuación, se presentan los resultados de las investigaciones relacionadas con esta problemática, en el marco del núcleo de Inclusión de Comunidades Especiales.

Legitimación de la violencia en adolescentes afrodescendientes víctimas del conflicto

Uno de los estudios realizados, se denominó “Creencias legitimadoras de la violencia en adolescentes afrodescendientes escolarizados víctimas del conflicto armado”. El estudio se desarrolló con una muestra de 225 adolescentes del municipio de San Onofre.

Este municipio se encuentra en el golfo de Morrosquillo y cuenta con una población de 20.789 habitantes en el casco urbano y 29.873 en la zona rural. La población se caracteriza por ser principalmente joven ubicándose entre los 14 y 26 años (Alcaldía de San Onofre, 2016). Datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas – DANE, tomados del censo de 2005, registran que El 94,4% de la población residente en San Onofre se autorreconoce como Raizal, Palenquero, Negro, Mulato, Afrocolombiano o Afrodescendiente.

Este municipio ha sido uno de los más afectados por la violencia sociopolítica en el país. Los grupos armados al margen de la ley tuvieron este municipio como epicentro de sus operaciones en la región entre los 90 y finales de 2006, sembrando el terror en la localidad y en los corregimientos circunvecinos, dejando una estela de muertos y desaparecidos, miles de desplazados y medio centenar de políticos privados de la libertad por omisión o colaboración. Tal como lo presenta Trejos (2016), los paramilitares fueron el grupo armado ilegal que ejerció el orden social en San Onofre, con las siguientes acciones: a) control de la economía social, b) control de la política institucional y c) control de la burocracia administrativa.

Aunque con el proceso de Justicia y Paz, para la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia se esperó que la tranquilidad anhelada regresara al Municipio, el accionar delictivo de estos grupos armados mutó de manera que aún se presentan manifestaciones de violencia como extorsiones, narcotráfico, homicidios, entre otras, a manos de las denominadas bandas criminales (Trejos y Rendón, 2015). Sin embargo, hoy la atención de las autoridades civiles y militares, así como de la comunidad en general, se centra en el fenómeno de la violencia juvenil expresado en las pandillas, lo que deja en evidencia que la violencia que ha afectado a lo largo de los años a estas poblaciones, se ha convertido en un accionar que ha sido apropiado por las nuevas generaciones, lo que constituye una amenaza hacia sus posibilidades de desarrollo humano y social.

La legitimación de la violencia, se refiere al proceso intersubjetivo por el cual en determinadas situaciones la violencia se considera como el justo proceder (Martínez-González & Amar-Amar, 2017). Uno de los elementos que se encuentra asociado a la legitimación de la violencia, es la desconexión moral, proceso que facilita que las personas, aún con fuertes principios morales, puedan bajo ciertas circunstancias, actuar inmoralmemente (Bandura, 2002). La desconexión moral, opera a través de una serie de mecanismos, fundamentados en creencias que alivian la sensación de culpa y ayudan a preservar el autoconcepto. Así, pese a cometer actos reprochables las personas siguen considerándose a sí mismas como “buenas”.

Estas variables fueron estudiadas en los adolescentes afrodescendientes del municipio de San Onofre, a partir de la utilización de un videojuego

denominado Leyendas de Almar®, el cual fue diseñado para medir la manera como los niños afrontan el conflicto y si legitiman el uso de la violencia. Además, permite explorar si perciben a sus pares y a los adultos como legitimadores o sancionadores de los actos violentos (Martínez-González & Amar-Amar, 2017). Al explorar estas creencias justificadoras de la violencia en los adolescentes afrodescendientes víctimas del conflicto, la investigación encontró lo siguiente.

El análisis de los datos arroja que el 89% de los participantes no reaccionó de manera violenta ante las situaciones de conflicto que se le presentaban. Visto de otra manera, sólo el 11% de los participantes atacó.

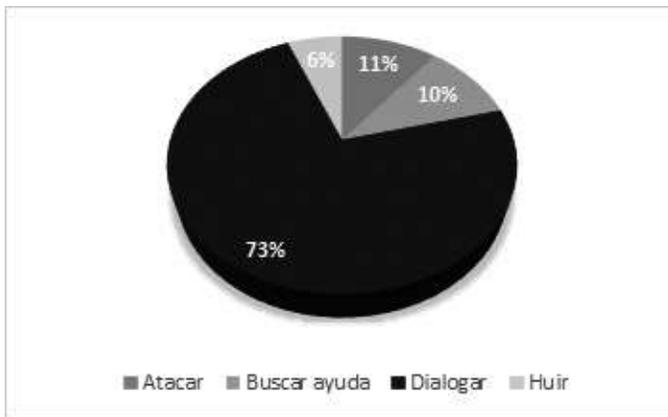


Figura 9. Afrontamiento frente a las situaciones de conflicto (análisis general).

Cabe resaltar, los participantes optaron por formas alternativas para afrontar sus conflictos, de manera que el 73% decide dialogar, mientras que el 10% opta por buscar ayuda y el 6% huye.

Al analizar los mecanismos de desconexión moral a los que recurrieron aquellos participantes que optaron por resolver los conflictos de forma violenta, se encuentra lo siguiente:

Tabla 2. Descriptivos para los mecanismos de desconexión moral

Mecanismo de desconexión	Masculino			Femenino		
	Media	SD	Suma	Media	SD	Suma
Justificación Moral	0,9545	0,2132	21	0,8974	0,3074	35
Transferencia de la Responsabilidad	0,8182	0,3948	18	0,7179	0,4559	28
Distorsión de las consecuencias	0,636	0,658	14	0,564	0,68	22
Etiquetación eufemística	0,5	0,673	11	0,538	0,682	21
Comparación ventajosa	0,409	0,854	9	0,359	0,811	14
Culpabilización de la víctima	0,318	0,894	7	0,385	0,847	15
Deshumanización de la víctima	0,227	0,869	5	0,231	0,842	9

Fuente: elaboración propia

Tal como se evidencia en la Tabla 2, es recurrente la escogencia del mecanismo de Justificación Moral (tanto en hombres como mujeres), así como la Transferencia de Responsabilidad para justificar el uso de la violencia en el afrontamiento de los conflictos. Sin embargo, se aprecia que la tendencia es más marcada en las mujeres que alcanzaron una sumatoria mayor que los hombres en la utilización de estos mecanismos. Es de destacar que estos mecanismos se agrupan según Bandura (2002) en una forma de reinterpretación de la conducta, es decir, buscar transformar el significado del acto violento, para que los observadores lo consideren como algo apropiado ante la situación. También se destaca que los adolescentes no se inclinaron tan marcadamente por las peores formas de desconexión moral como lo son la Deshumanización y la Culpabilización de la víctima, las cuales darían cuenta de un mayor deterioro de las relaciones sociales. Sin embargo, es importante atender a la presencia del mecanismo de justificación moral, pues este se basa en la idea de que el acto violento responde a una acción heroica, el justo proceder, lo cual está en la base de la polarización de los grupos violentos, especialmente en comunidades victimizadas por largos períodos de tiempo o de formas altamente traumáticas (Blanco, Caballero & de la Corte, 2005), como es el caso de la población de San Onofre.

En lo referente a las expectativas que mostraron los participantes frente al papel legitimador de los pares, se encontró que, de manera consistente los adolescentes esperaron de sus pares una reacción de neutralidad, evidenciada en un 44% en situaciones de legítima defensa ante una agresión previa; 50% al tener una ventaja sobre el oponente, y 56% al usar la agresión ante una posible amenaza. Esto fue incluso más notorio en cuanto a las expectativas que tienen los participantes sobre el rol de los adultos, donde la neutralidad esperada llegó al 100% cuando la agresión se comete contra alguien en desventaja, 80% como legítima defensa y 78% al estar en desventaja ante el oponente. Esto podría ser un indicador de naturalización de la violencia en las relaciones cotidianas entre los adolescentes, de manera que muchas veces una agresión no es considerada como tal por el grupo de referencia e incluso por los adultos.

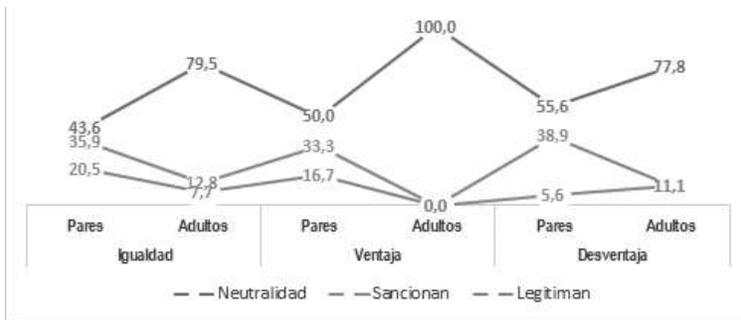


Figura 10. Expectativas sobre pares y adultos en cada situación de conflicto

Finalmente, los escenarios en los cuales los participantes señalaron que reconocen mayor presencia de violencia y por ende su contexto más cercano de exposición, se evidenció que muchos de estos adolescentes aprenden el comportamiento social y cultural de dichos escenarios, para luego replicar tal comportamiento en la escuela.

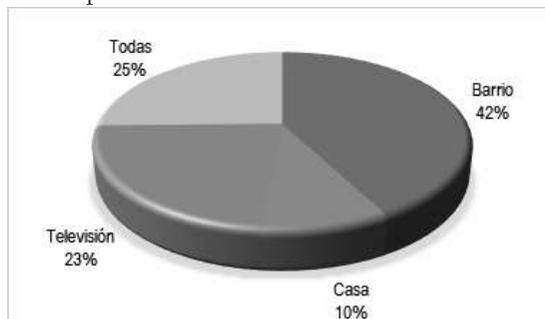


Figura 11. Escenarios de exposición a la violencia

El 42% de los participantes reconoce al barrio como el lugar de mayor exposición a la violencia o donde ésta representa su mayor legitimación. El 23% señala observarla principalmente en la televisión. Resulta un hecho de especial atención el ambiente violento donde se encuentra sumida el 25% de la muestra, quienes indican que ven violencia en todos los escenarios. Solo el 10% reconoció tales manifestaciones en su hogar.

Después de analizar estos resultados, es de considerar que la conducta violenta reflejada en el contexto educativo repercute negativamente en las dinámicas curriculares y extracurriculares de la escuela y en las interacciones sociales entre los actores o miembros de la comunidad educativa (Moreno, Estévez, Murgui, & Ochoa, 2009). En algunas esferas se entiende la violencia entre pares como una forma de conseguir estatus o reputación social entre el grupo (Cillessen & Mayeux, 2004). Es claro que su presencia va en contravía del quehacer de la escuela y de un adolescente que la manifiesta y ha mostrado algún tipo de desajuste en su comportamiento, aún a su corta edad (MacDonald, Piquero, Valois & Zullig, 2005). Al respecto, se ha encontrado que existe un especial vínculo entre las variables que definen el actuar del adolescente: su identidad social (reputación percibida) y la imagen que se quiere proyectar (reputación ideal) (Moreno et al, 2009). En ambos casos el receptor es el par del joven. Tales variables definen un reconocimiento o un estatus social anhelado. En este caso, se decanta un comportamiento agresivo o violento que se utiliza como medio para conseguir lo deseado. Sin embargo, para el adolescente violento tales conductas tienen un impacto directo y positivo en la sensación o sentimiento de integración social en contra de otro de sentimiento de soledad (Moreno et al, 2009).

Otro de los hallazgos del estudio señala la identificación del barrio como el escenario de más alta exposición a la violencia para los adolescentes. Esto podría asociarse con el creciente índice de violencia en el municipio de San Onofre propiciado por la aparición de pandillas y por el auge del microtráfico de estupefacientes. Además, en los barrios donde habitan un poco más del 80% de la población estudiantil es considerada por las autoridades civiles y militares –del municipio- como los más inseguros. En ellos se presentan los mayores asentamientos de desplazados, cantinas, prostíbulos, delincuencia juvenil y cordones de pobreza. Esa situación tendrá un impacto directo en el adulto que será un criminal arrastrado

por la exposición e interiorización de la cultura de la violencia o alguien con oportunidades protegido contra todo tipo de agentes externos que corrompen su percepción de la realidad (Amar, 2000).

El resultado también evidencia que existen proporciones muy similares entre quienes perciben a la televisión y a los otros escenarios como focos de exposición a situaciones violentas. Es la televisión una escuela paralela sin control, que no muestra una configuración clara que permita en el niño la diferenciación entre la realidad y la ficción (Peiró i Grègori, 2011), volviendo el proceso de legitimación de la violencia un fenómeno tan complejo como el nivel de complejidad de la violencia misma (Martínez, Robles, Utria & Amar, 2012). En esta línea los efectos para los niños, ante la exposición a la televisión, varían en función de su impacto cognitivo: a) aprende e interioriza las conductas agresivas, b) cultiva una tendencia a desensibilización ante la violencia y c) crea un temor a ser víctima de los hechos violentos transmitidos (Martínez et. al, 2012). Incluso la tendencia a la Justificación Moral como mecanismo de desconexión de mayor recurrencia en sus decisiones, podría estar relacionada con los comics transmitidos en franja familiar en los que se libra una eterna batalla entre el bien y el mal. Estos personajes tienen una clara aceptación en los televidentes porque sus acciones (recompensadas y justificadas) están soportadas por la consecución de un bien común o mayor, por lo general salvan al mundo, al oprimido o a quien está en desventaja, reforzando la idea de un mundo dividido entre buenos y malos.

En relación a los adolescentes que identificaron al hogar como escenario legitimador de la violencia, cabe resaltar que crecen en un ambiente en el que aprenden a percibir la realidad como insegura y agresiva, dejándoles como única vía de respuesta el uso de la violencia para no ser victimizado (Toldos, 2002). Hay que tener en cuenta que la exposición a la violencia en el hogar es un caldo de cultivo que favorece la aparición de conductas violentas en otros escenarios como la escuela (Sanabria & Uribe Rodríguez, 2010). Esto repercute negativamente en el comportamiento de un niño que aprende a dar respuestas ante una autoridad que lo maltrata –en el caso de los padres- y lo empuja a configurar una actitud antisocial y de choque ante tipos de autoridad –socialmente aceptadas- como docentes, coordinadores, policía y otros (Patterson & DeBaryshe, 1989).

El inicio temprano de las conductas violentas es tema de conversación y preocupación de las autoridades académicas, quienes ven comprometido el futuro de sus educandos y de la misma sociedad. Al abordar el fenómeno desde otras esferas –se hace referencia a las autoridades civiles y militares– se entra en la sanción antes que, en la formación y prevención como mecanismo de mitigación, alejados de la solución, papel fundamental de la escuela.

Los hallazgos de la investigación abren una línea para el estudio de las creencias que legitiman el uso de la violencia en el afrontamiento de conflictos en adolescentes afrodescendientes que han sido víctimas del conflicto armado interno de Colombia. Sin embargo, la muestra sólo consideró aquellos que sufrieron desplazamiento forzoso y que llegaron al municipio de San Onofre provenientes de diferentes zonas del departamento y de Colombia en general. Es sabido que el conflicto colombiano manifiesta otro tipo de afectaciones como la tortura, el asesinato, las desapariciones y vejaciones sexuales, entre otras. Además, Colombia vive una guerra multi-actor donde cada protagonista imprime su estilo propio de terror e intimidación a la población civil donde los acontecimientos y consecuencias difieren de acuerdo a la zona de desarrollo del conflicto. Se entiende entonces que los comportamientos producto de tales acciones pueden ser diferentes y las decisiones ante las situaciones simuladas, cambiantes.

Se destacan los resultados del grupo de los menores que inician con manifestaciones vagas de violencia, donde se empieza a configurar toda una cultura del violento a partir de los escenarios de legitimación y de las costumbres de crianza, en ocasiones equívocas y caracterizadas por el maltrato como medio para representar la autoridad. Tales manifestaciones corren el riesgo de la justificación perpetua del uso de la violencia como medio para responder a un medio hostil, para rechazar las desigualdades, injusticias y para ascender y ser aceptado socialmente.

Maltrato entre iguales en Instituciones Educativas Oficiales

Los resultados que se presentan a continuación describen la incidencia de las diferentes manifestaciones del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de carácter oficial del Departamento de Sucre. El propósito central de la investigación fue el de mostrar la dinámica del maltrato entre iguales desde la óptica de docentes y estudiantes frente al fenómeno, en

el área rural del departamento. La incidencia del maltrato se determinó a partir de un cuestionario respondido por una muestra de 272 estudiantes, y 30 docentes, hombres y mujeres, de la escuela básica, secundaria y media.

Esta problemática, es un fenómeno de larga data identificado dentro del contexto escolar (Carney & Merrell, 2001; Cook et al., 2010). Durante décadas, la vivencia del maltrato entre iguales en la niñez, ha sido considerada como un desagradable pero inofensivo “rito” propio de las relaciones interpersonales, que trae consigo pocas consecuencias en el largo plazo (Rettew & Pawlowski, 2015).

El Maltrato entre iguales o Bullying puede definirse como una forma de comportamiento agresivo, que es intencional, repetitivo, que causa daño, incomodidad y estrés a quien lo padece (Olweus, 2013). Teniendo en cuenta la naturaleza negativa de su dinámica y consecuencias, en algunas ocasiones este fenómeno se equipara con la agresión, el conflicto y la violencia. Sin embargo, el carácter diferencial del maltrato entre iguales esta mediado por su naturaleza repetitiva y por la dinámica de desbalance de poder implicada en estas interacciones en la que por lo menos están involucradas dos personas (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014; Juvonen & Graham, 2014).

Las instituciones en el departamento de Sucre, no escapan a estas dinámicas de interacción social basadas en la agresión en sus distintas manifestaciones. No es posible desconocer la historia particular de Sucre, en términos de los episodios de violencia sociopolítica que acaecieron en las dos décadas anteriores al interior de regiones estratégicas del mismo. Estos hechos han impactado la cosmovisión del colombiano y en especial del habitante de zonas de conflicto de modo que en muchos casos tiende a desensibilizar e impedir que la gravedad de hechos de violencia se perciba en su real magnitud.

Los niños, niñas y adolescentes, no escapan al modelamiento suscitado por los hechos violentos cotidianos en los que se ven involucrados directa o indirectamente. En este sentido, la naturaleza de la guerra y la violencia política incrementan la posibilidad de que estos reciban un impacto que se relaciona con un rango de respuesta que pueden incluir adaptación negativa, neutral e incluso positiva (Rettew & Pawlowski, 2015). La adaptación negativa puede llevarlos a la legitimación de la violencia y a su uso en la

vida cotidiana; la neutralidad al individualismo y la desvinculación de su entorno social que podrían ser favorables para la persona, pero dañinas para el bienestar social; y la adaptación positiva implica ser capaz de aprender a convivir aún en medio de las diferencias o ser más empáticos frente al dolor ajeno (Amar & Martínez, 2017).

Para el caso de Sucre, es pertinente anotar que en la actualidad no existe un registro sistemático y oficial que dé cuenta de la prevalencia del fenómeno en cuestión. Las instituciones educativas, cuentan con el apoyo de los Comités de Convivencia, reglamentados por la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. Estos organismos, ofrecen información general de la conflictividad escolar, sin embargo, su gestión y competencia no permite que ofrezcan insumos que conduzcan a la realización de análisis pormenorizados, por lo cual la intervención desde estas instancias resulta en la implementación de actividades bien intencionadas, pero de poco alcance.

La presente investigación se enmarcó dentro del modelo no experimental, como un estudio descriptivo comparativo. Como instrumento de medición, se empleó el cuestionario para evaluar manifestaciones del Maltrato entre Iguales, tanto desde la óptica del estudiante, como de la óptica del docente, en función de sus manifestaciones. Este instrumento ha sido utilizado en varias investigaciones a nivel nacional y regional (Hoyos, y Córdoba, 2004; Córdoba, Díaz, y Mendoza, 2011).

Entre los resultados encontrados se destaca que los actores que reportan con mayor frecuencia la existencia del maltrato entre iguales son los docentes, seguidos de los testigos. Este resultado, ha sido una constante en la dinámica del maltrato entre iguales (Peskin, Tortolero, y Markham, 2006; Marini, Fairbair y Zuber, 2001; Córdoba, Díaz, y Mendoza, 2011; Córdoba y Mendoza, 2012; Vergara, 2013). Estas investigaciones han reportado que los observadores de los diferentes tipos de maltrato reportan más la presencia del fenómeno que quienes lo padecen o reconocen cometerlo.

También se encontró que las víctimas y los agresores conforman grupos poco numerosos, otra de las características del fenómeno como lo han indicado Hoyos, Aparicio y Córdoba (2004) señalando que el bullying no es un fenómeno de masas.

En cuanto a las manifestaciones con mayor incidencia, se identificaron las relacionadas con la dimensión del Maltrato Verbal, señalada por todos los actores (docentes, y estudiantes), en sus modalidades directas (insultar y poner apodos) como en las indirectas (hablar mal). En segundo lugar, se encuentran las manifestaciones de maltrato físico indirecto (esconder y robar). Seguidamente se ubican las manifestaciones relacionadas con la dimensión de exclusión social (no dejar participar). Finalmente, aparecieron reportadas con menor frecuencia las manifestaciones que implican intimidación psicológica (amenazas y coerción) y acoso sexual, coincidiendo con los hallazgos relatados en la literatura local (Hoyos, Heilbron y Schamun, 2004; Hoyos y Córdoba, 2004; Córdoba, Díaz, y Mendoza, 2010; Córdoba y Mendoza, 2011; Vergara, 2013). Los resultados también guardan semejanzas con hallazgos a nivel internacional (Jilynn et al., 2015; Smith et al., 1999), donde los escolares parecen tener una mayor tendencia a la agresión verbal y la exclusión social, y menor a las agresiones físicas y, en general, a las conductas más graves.

Se destaca que, en términos del género, el fenómeno se concentra en las mujeres que muestran mayor visibilidad tanto como agresoras como víctimas, llegando estas últimas a conformar el 85% de los casos. Esto coincide con investigaciones en donde el género femenino se ha caracterizado por estar en el centro de la problemática (Crick & Grotpeter, 1995; Hoyos y Córdoba, 2004; Hoyos y Bernal, 2012)

Es pertinente señalar que las conductas más frecuentes de agresión en las mujeres están relacionadas con la agresión relacional o encubierta, históricamente relacionada con el género femenino (Crick & Grotpeter, 1995), la cual no se refiere al típico acoso físico o verbal, sino una forma más sutil de agresión, que utiliza relaciones para dañar o manipular a otros (Martínez-González y Amar-Amar, 2017). Sin embargo, particularmente en el municipio de San Onofre, se encontró que, en modalidades típicamente asociadas a los varones, como “pegar”, las mujeres agredían en el 1.9%, más que sus compañeros varones.

Llama la atención que, para esa conducta en particular, se destaque la participación femenina. Con relación a este hallazgo, la evidencia empírica y teórica había sugerido que los varones suelen ser más agresivos, con tendencia a involucrarse en modalidades de agresiones abiertas, directas y físicas, en comparación con las mujeres (Rettew & Pawlowski, 2015, Hoyos

y Córdoba, 2004; Córdoba, Díaz, y Mendoza, 2010; Córdoba y Mendoza, 2012; Vergara, 2013). Así las cosas, resulta de interés ampliar a futuro la investigación para esclarecer la tendencia a la agresión directa manifestada por las féminas.

Con relación al escenario, la “clase” es el lugar donde se observan, padecen y generan el mayor número de modalidades del maltrato entre iguales, de acuerdo a lo reportado tanto por los profesores como por los estudiantes. Siguen en orden de incidencia el patio, los pasillos y el baño. Estos resultados son similares a los encontrados a nivel internacional, (Olweus, 1996; Estévez, Musitu, y Herrero, 2005; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Christophe et al., 2016) y nacional (Hoyos y Córdoba, 2004; Hoyos y Bernal, 2012; Córdoba, Díaz, y Mendoza, 2010; Córdoba y Mendoza, 2012).

La permanencia del fenómeno en espacios de socialización y construcción del conocimiento y desarrollo de la práctica pedagógica, resulta preocupante por las implicaciones que podría tener sobre las dinámicas que fomentan el fortalecimiento de competencias académicas y competencias ciudadanas dado el hecho de que estos son lugares de alta confluencia y permanencia de los estudiantes, la mayor parte del tiempo que están en la institución educativa.

Con relación a las estrategias que utilizan los estudiantes para lidiar con la situación de maltrato, se destaca la de verbalizar su experiencia con algunos agentes. Para el caso de esta investigación, a la pregunta con quien hablas de estos problemas se encontró que los interlocutores por excelencia ante las situaciones de maltrato son los amigos (21.6%). Este resultado ha sido tendencia en otros estudios a nivel nacional (Chaux y Castañeda, 2004; Hoyos, Heilbron, y Schamun, 2004; Córdoba, Díaz y Mendoza, 2011).

A pesar de la complejidad de estas situaciones, los estudiantes confían más en sus amigos y se les dificulta acudir a los profesores y adultos. Esta situación, podría estar contribuyendo al sostenimiento del círculo vicioso de la problemática, pues, al mantener un cierto código de silencio entre los estudiantes, se fortalece la configuración de una dinámica grupal ante la cual, los actores involucrados terminan habituándose. Así, los agentes a los que menos se les hacen estas confidencias son los maestros (1.8%). Según Allen (2010) esta tendencia podría entenderse a la luz de las actitudes

que asumen algunos maestros ante la ocurrencia del fenómeno, ya que en ocasiones la visión que estos tienen respecto del maltrato entre iguales, hace que trasladen la responsabilidad de intervenir a otros adultos actores del sistema educativo (orientador escolar, consejero, entre otros), debido a que la problemática se extralimita del ámbito estrictamente académico.

Aunque la camaradería entre los alumnos es un elemento positivo para las víctimas, supone también una dificultad para romper ciclos de violencia, ya que al circunscribirse la solución de los problemas mayoritariamente al grupo de pares, la intervención de los docentes y orientadores, como agentes encargados de intervenir a través de políticas institucionales, puede llegar a ser menos efectiva, en términos de los tiempos para la acción dadas las posibles consecuencias que las agresiones pueden tener sobre las víctimas a nivel de diferentes esferas (físicas, emocionales, sociales entre otras).

En relación con la intervención en situaciones de acoso escolar, a pesar de que la víctima involucrada no tenga relación de amistad con el espectador, se encontró en segundo lugar de incidencia que los participantes actuarían para detener el episodio de abuso. Esto revela un grado de empatía y de altruismo que se asocia desde la teoría a un tipo de testigo, más crítico y autónomo frente a la dinámica del bullying y a una mayor conciencia sobre el fenómeno que antes era visto como algo natural.

El resultado anterior contrasta con lo reportado por los sujetos que se identificaron como agresores, quienes en su mayoría manifiestan que sus compañeros no hacen nada y que incluso, algunos les animan y ayudan. Los testigos aquí, asumen un rol de complicidad, mediado en palabras de Shaffer (2000), por una desensibilización producto de dificultades en el procesamiento de la información social acerca de los agresores. Rettew y Pawlowski (2015), afirman que el grupo de los testigos del maltrato, está conformado por individuos que exhiben una variedad de comportamientos, que van desde ser seguidores de los agresores, ser espectadores desvinculados del maltrato, hasta ser quienes intervienen en defensa de las víctimas. Muchas veces no asumen una conducta empática de defensa, debido a lo que Olweus (1998) denomina “contagio social”, el cual inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros. Esta situación supone un reto para adelantar procesos de intervención, ya que los observadores asumen una conducta

pasiva que oculta el problema, y son fieles a una negativa ley del silencio que favorece y refuerza el conflicto (Jiménez, Carrillo y Prieto, 2005).

En cuanto a las estrategias que implementan los docentes para evitar estas situaciones o manejarlas cuando se presentan, se encontró que con mayor frecuencia intervienen a través del diálogo (hablar a solas con los alumnos implicados o hablar del tema en clase), esto coincide con lo encontrado en Valdés, Estévez, y Manig, (2014), en donde se observó que los maestros se inclinan por las acciones de carácter no punitivo. Este tipo de intervención ha sido identificada por Burger et al. (2015), como una “intervención basada en la autoridad”, la cual se puede describir como una estrategia orientada al control, en esta, los maestros hacen uso principalmente de su autoridad personal para establecer límites a través de reprimendas verbales. Si fracasa, entonces podría adoptar otras medidas de carácter disciplinario. El uso de la autoridad por parte del docente, se considera importante en muchas actividades de prevención de la problemática (Olweus, 1993).

También se reportó, aunque en menor medida, la utilización de estrategias como la redacción de una nota en el libro de disciplina, la remisión de la problemática al departamento de Orientación Escolar y el diálogo con la familia. Esto se constituye en un factor de riesgo debido a que, al no acudir primeramente a la familia o al resto del equipo académico, se compromete la posibilidad de romper el ciclo de la agresión presente en la dinámica del maltrato entre iguales. Al respecto, E kisua (2014), afirma que los programas de intervención y prevención relacionados con la intimidación deben tener en cuenta factores familiares y sociales, e incluir la participación activa de todas las partes interesadas a saber padres, compañeros, orientadores escolares y maestros.

Por otro lado, es significativo que manifestaciones de violencia que pueden ser visibles para los docentes, como impedir la participación de algún estudiante durante las clases, de manera continua durante el año escolar (manifestación más frecuente expresada por el grupo de los agresores) o las conductas relacionadas con la sustracción de objetos con el fin de esconderlos, también de manera recurrente (manifestación mayormente reportada por las víctimas), no hayan sido señaladas por estos con la misma intensidad, lo que podría estar asociado a la naturalización por parte del docente de este tipo de situaciones, que al no incluir agresiones

físicas, terminan por representar escenarios de “poca gravedad”, para ser intervenidos.

En este sentido, Burger et al., (2015), manifiestan que prestar la debida atención a las víctimas es muy importante, debido a que estos generalmente son ignorados por los adultos y aislados por sus pares, de modo que, a menos que los adultos intervengan, es poco probable que las víctimas escapen de la relación abusiva por sí mismos, dado el desequilibrio de poder.

En este sentido, Antonopoulos (2015), considera que podría existir una desconexión entre lo que los profesores conciben como bullying, lo que conocen acerca de las motivaciones de los agresores, los prejuicios frente a las víctimas, además del hecho de que algunos tienen la idea de que el maltrato entre iguales es una situación inevitable.

Los resultados de investigación, permiten identificar una serie de limitaciones relacionadas con la necesidad de ampliar la gama de variables que se tienen en cuenta al momento de considerar el fenómeno, la necesidad de determinar creencias de base dentro de los sujetos de la investigación, y la necesidad de incluir a padres de familia como fuente de información acerca de las situaciones de maltrato entre iguales.

Así mismo, los resultados revelan nuevos campos de investigación entre los que se cuentan el estudio del fenómeno en áreas rurales frente a áreas urbanas, considerar particularidades culturales de los distintos entornos, y desarrollar una línea de trabajo específica frente al comportamiento del fenómeno en contextos afectados por la violencia social y política, particularmente en relación a sus manifestaciones en el género femenino.

Bullying y desconexión moral en adolescentes

Otra de las investigaciones relacionadas con esta problemática se desarrolló en el municipio de San Juan de Betulia. La investigación tuvo como título “Correlación entre las manifestaciones del fenómeno de bullying y los mecanismos de desconexión moral que percibe un grupo de escolares con edades entre los 10-15 años que asisten a una institución educativa pública del departamento de Sucre”.

En el estudio se aplicaron dos instrumentos: el Cuestionario de Bullying para Secundaria (Defensor del Pueblo, 1999, 2007), y el MD para

medir la desconexión moral (Bandura, 1995). La muestra estuvo formada por 192 escolares, divididos equitativamente en cuanto al género, que cursaban los grados comprendidos entre 5° de primaria y 9° de secundaria. El análisis de datos se realizó utilizando el estadígrafo Chi².

Siendo el bullying una problemática de prevalencia en la etapa escolar y secundaria, no se evidencian suficientes investigaciones que determinen relaciones entre las distorsiones de la conducta moral y la intimidación escolar en diferentes contextos culturales. A pesar de que los niños y jóvenes identifican y comprenden las normas morales establecidas en el colegio y en su hogar, los indicadores de bullying siguen presentándose. Esto puede sugerir que, aunque se reconozcan las normas morales, estas no están guiando el comportamiento de los estudiantes. En este sentido, algunos estudios como el realizado por Chaux (2005), sobre conflicto y agresión en Bogotá, ponen en evidencia el hecho de que los niños y adolescentes tienen la capacidad para pensar en maneras constructivas para solucionar los conflictos, pero a la hora de actuar en un escenario real, se produce una ruptura entre lo que él llama pensamiento y comportamiento. Teniendo en cuenta el papel que juega el contexto educativo en la construcción de la paz, es importante identificar de qué manera la desconexión moral está asociada a los altos índices de violencia en las relaciones interpersonales y en particular en la ocurrencia de bullying.

Para esto se implementó la investigación bajo los principios del método cuantitativo no experimental, con un diseño transversal, de alcance correlacional.

La investigación mostró asociaciones entre la tendencia a ser victimario en la situación de bullying y el nivel educativo tanto de los padres como de las madres. Así las cosas, en ambos casos, la educación de los progenitores parece ser un factor protector, lo que podría estar asociado a prácticas de crianza orientadas más hacia la reflexión sobre los actos que a la obediencia y a la imposición de poder (Martínez-González, Robles-Haydar, Amar- Amar & Crespo-Romero, 2016), que generalmente se replica en la situación de acoso escolar.

Desde la perspectiva de los testigos se encontró una identificación de situaciones como el acoso sexual, seguido de agresión verbal, maltrato físico indirecto y cyberbullying. Entre los mecanismos más utilizados por

estos se encuentran la culpabilización de la víctima, la distorsión de las consecuencias y la justificación moral. Esto es coherente con lo encontrado por Ortega-Ruíz (2015), al manifestar que la ley del silencio impera sobre los observadores en el contexto escolar en forma de sumisión, donde el callar y el ignorar son ejes fundamentales para evitar convertirse en blanco fácil de los agresores. En este sentido, señalar a la víctima como el responsable o culpable de las situaciones a las que lo someten, puede ser una forma de desviar la atención sobre sí mismos. Asimismo, tal como lo señala Obermann (2011) un testigo indiferente a la intimidación, en general tiende a una mayor desvinculación moral.

En efecto, los resultados demuestran una legitimación de la violencia propia del ambiente donde se desarrollan los niños y jóvenes, situación que exponen Galdames y Arón (2007), donde los individuos aprenden a partir de las enseñanzas transmitidas por su círculo de influencia social, a estructurar imaginarios y representaciones sobre comportamientos prosociales o a legitimar las acciones violentas.

Desde la perspectiva de las víctimas, se registraron correlaciones significativas en relación a la identificación de acciones como maltrato verbal, acoso sexual, exclusión social y cyberbullying, apareciendo en menor medida el maltrato físico indirecto y las amenazas. Sorpresivamente, desde la perspectiva de la víctima no existió correlación significativa en la manifestación maltrato físico directo. El mecanismo de desconexión moral más frecuente en los escolares víctima, fue la distorsión de las consecuencias, seguida de la deshumanización y en menor medida la justificación moral, la transferencia de la responsabilidad y la comparación ventajosa. Estos resultados son importantes pues muestran que las víctimas, desarrollan uno de los mecanismos más patológicos como es la deshumanización, representando al otro como un ser sin humanidad, lo que lleva a que en cualquier momento se puedan ejercer sobre él toda clase de agresiones justificadas por su carácter malvado (Van Noorden, Hasalager, Cillessen & Bukowski, 2014). Con la implementación de estos mecanismos de desconexión moral, las víctimas tenderían a ejercer la agresión bajo la necesidad de lograr la liberación de sentimientos como la culpa y la vergüenza (Martínez-González & Amar- Amar, 2017).

Desde la perspectiva de los agresores, se registraron manifestaciones de bullying como amenazas y el cyberbullying, seguidas de prácticas de exclusión social, maltrato verbal y maltrato físico directo e indirecto y acoso sexual, justificando estas acciones a partir del uso de mecanismos como la justificación moral, la distorsión de las consecuencias, la deshumanización de la víctima, la comparación ventajosa, la transferencia de la responsabilidad y culpabilizar a la víctima. En consecuencia, se observa que los agresores correlacionaron significativamente en el cruce realizado entre bullying y desconexión moral, estando en línea con lo expuesto por Kollerová, Janosová y Rican (2014). Se observa que los agresores muestran mayor número de desvinculaciones morales en comparación con los niños y jóvenes que se ubican en los roles de víctima y testigo. En este sentido, existe afinidad con los resultados obtenidos por investigadores como Menesini et al (2003) quienes trabajaron con niños y adolescentes de las poblaciones de Sevilla, Florencia y Cosenza, descubriendo que tales actuaciones corresponden a un perfil de razonamiento egocéntrico que permite justificar un comportamiento negativo y perjudicial hacia otros.

La justificación moral y la distorsión de las consecuencias, aparecen nuevamente como los dos mecanismos que imperan en el contexto escolar y que ponen al desnudo el fenómeno de legitimación de la violencia (Díaz-Aguado, 2006), tornándose como un problema de mayor complejidad al afirmar que la cultura es un factor determinante en el razonamiento moral de las personas (Brighi & Genta, 2010).

Se resalta la fuerza con la que emerge el cyberbullying, como forma de acoso escolar, lo que confirma que el bullying tradicional, muta con el incremento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana, a propósito de las transformaciones que éstas han facilitado en términos de relacionamiento a nivel global (Perren & Gutzwiller, 2012). Este fenómeno prende las alarmas puesto que confirma fuertemente la existencia de victimizaciones a través de las redes sociales, como Facebook® y Whatsapp® donde se oculta la identidad del agresor y donde los ataques pueden tener consecuencias de grandes proporciones para la víctima, puesto que la información va a llegar a un gran número de espectadores en tiempo real.

Las situaciones identificadas en el estudio, ponen de manifiesto la ley del silencio imperante en el grupo de estudiantes, que actúan de forma pasiva o activa ante el maltrato entre iguales por abuso de poder. Esta actitud frente a la violencia cotidiana en el ámbito escolar, enmarcada en el sometimiento de unos sobre otros, es un factor de riesgo que puede llevar a la legitimación de acciones violentas dentro y fuera del contexto escolar, o a contextos de relación más amplio.

Esa actitud de indiferencia entre los participantes, da cuenta de la existencia de una sociedad machista y heterónoma que se fortalece con prácticas de crianza autoritarias, pero también negligentes, que no contribuyen a la consolidación de liderazgo y de actitudes prosociales y de tolerancia, facilitando en consecuencia la vulneración de los derechos humanos en escenarios sociales más amplios.

Lo cual demuestra, que las víctimas adolecen de redes sociales fuertes y lazos emocionales que permitan crear empatía con otros estudiantes del contexto escolar, para que actúen como defensores frente a los ataques o agresiones de los victimarios. Además, los resultados indican, que los afectados no están comunicando a sus docentes, directivos docentes y padres de familia, la problemática que están padeciendo, de manera que la intervención de distintos actores es nula y queda circunscrita a la dinámica relacional de los propios adolescentes, que en la mayoría de los casos no cuentan con las habilidades sociales para afrontarlas.

Resulta de gran preocupación y urgencia, la gran frecuencia con la que se presenta el acoso sexual como una manifestación señalada por los testigos y por las víctimas, más no reconocida por los victimarios. Esto indica que este tipo de hostigamiento inicia desde el comienzo de la adolescencia, pero está tan naturalizado que no es reconocido como una forma de intimidación o vulneración del otro. Por el contrario, resulta en una conducta considerada como normal e incluso deseable, quizás por el nivel de aceptación y de arraigo que estas manifestaciones tienen en la cultura machista en que crecen los jóvenes, lo cual hace verlas como acciones inofensivas y tolerables hacia el género femenino.

Hay que mencionar que los chicos y chicas están utilizando frecuentemente dos mecanismos de desconexión moral: la justificación moral y la distorsión de las consecuencias. Estas prácticas conllevan a

la aceptación de manifestaciones agresivas bajo supuestos falsos que minimizan el verdadero impacto emocional que están recibiendo las víctimas, lo cual es alarmante por costumbres que están arraigándose en la población infantil y juvenil de la localidad estudiada.

Finalmente, la incidencia del bajo nivel educativo de los padres como un factor asociado al perfil de victimario en esta problemática, pone de relieve que cada vez es más difícil para los padres llevar a cabo la crianza, la socialización y el proceso formativo de sus hijos, en un mundo donde las lógicas de la vida, de la comunicación y de las relaciones son radicalmente distintas a las de las generaciones anteriores. Es posible afirmar que el bajo nivel de formación de los padres y madres, dificulta el estilo de crianza hacia sus hijos, donde resulta trascendental la formación en valores y el desarrollo de competencias socioemocionales que preparen a los niños y jóvenes a respetar los derechos y la integridad de los demás, y adaptarse a las normas sociales de su contexto.

CAPÍTULO IV

**AFECTACIONES PSICOSOCIALES DE
COMUNIDADES VÍCTIMAS DE LA
VIOLENCIA**

En este capítulo, se presentan los hallazgos más importantes de investigaciones orientadas a identificar el impacto psicológico de la violencia asociada al conflicto armado en el departamento de Sucre, en algunas de las poblaciones que resultaron más afectadas.

Salud mental y trauma en mujeres víctimas de desplazamiento forzado

La investigación cuyos resultados se presentan a continuación, se denominó “Estudio correlacional de la salud mental y el trauma en las mujeres víctimas del desplazamiento forzado por violencia política” y se llevó a cabo en el municipio de Ovejas.

Esta investigación se suma a otras investigaciones vinculadas al estudio de la salud mental de las personas en situación de desplazamiento, pero en esta oportunidad orientada a las mujeres, quienes han padecido varios tipos de violencia en el conflicto armado colombiano, por lo que estudiar su salud mental y las consecuencias del estrés postraumático se hace indispensable. Son ellas quienes en la mayoría de los casos deben asumir la jefatura del hogar, lo que las convierte no sólo en proveedoras sino en el único soporte emocional para sus hijos.

En el estudio de la salud mental, Keyes (2005) propuso un modelo denominado Modelo de Estado Completo de Salud, que permite abordar este concepto como “un conjunto de síntomas de hedonía y funcionamiento positivo, operativizado por medidas de bienestar subjetivo, bienestar psicológico y bienestar social” (Keyes 2005, p.540), así como “la existencia de un funcionamiento psicosocial positivo (...metas claras en la vida, alta resiliencia, relaciones positivas e íntimas con otras personas, sentimiento

de pertenencia, confianza en la sociedad y en sus instituciones)” (Keyes 2005, p.287).

A su vez, el trauma ha sido definido como los problemas psíquicos en un individuo originados por el impacto de una determinada experiencia en la vida de los sujetos (Manrique, Martínez & Turizo, 2008). Los síntomas de éste han sido entendidos como el Trastorno de Estrés Postraumático.

El trastorno de estrés postraumático está definido por la Asociación Psiquiátrica Americana - APA (2014) como un problema de ansiedad que se desarrolla en algunas personas después de eventos extremadamente traumáticos, tales como combate, accidente o desastre natural.

Al hacer una revisión histórica de Colombia teniendo en cuenta hechos de violencia, se puede considerar que gran parte de la población, especialmente aquella que ha vivido de forma directa los efectos de la guerra, muestra síntomas de estrés postraumático, lo que representa un desafío para su proyecto de vida personal, así como para el desarrollo social de estas comunidades.

Particularmente la experiencia de ser víctima de desplazamiento forzado siendo mujer, permite reconocer tres dimensiones que favorecen la discriminación, la opresión y la subordinación de género. Estas dimensiones según Miller-Restrepo et al (2013, p. 56): “la violencia física, psicológica y sexual experimentada por las mujeres, las pérdidas y renuncias sufridas por las mujeres, y el incremento del control masculino sobre las vidas de las mujeres”.

Las mujeres que participaron en esta investigación se encuentran en el RUV (Registro Único de Víctimas) localizadas en el municipio de Ovejas en el casco urbano y rural. El tamaño de la muestra fue de 130 mujeres.

Se utilizaron como instrumentos de medición las escalas de Bienestar (Psicológico, Subjetivo y Social) con la adaptación de Blanco y Díaz (2005); y la Escala de Síntomas de Davidson (Davidson et al, 1997) para evaluar síntomas de estrés postraumático.

Entre los resultados más importantes se evidenció una correlación negativa de la frecuencia y gravedad de los síntomas del trauma y la autoaceptación que constituye una de las dimensiones del bienestar psicológico ($r = -.201^*$ y $p < 0,05$). Lo que apunta a que la experiencia

traumática ha generado en las mujeres cierta dificultad para reconocer quiénes son ellas y cuáles son sus fortalezas y limitaciones, generándoles mayor presencia de síntomas, lo que a su vez puede ocasionarles menos sentimientos positivos, si se toma lo expresado por Ryff (1989, p. 1072) se puede considerar que ellas “no se sienten satisfechas con el self y están en desacuerdo con lo ocurrido en sus vidas pasadas”.

Asimismo, se encontró que existe una correlación negativa significativa entre las relaciones positivas y la frecuencia de los síntomas del trauma ($r = -.232^{**}$ y $p < 0,01$), lo que indicaría que las mujeres víctimas de desplazamiento forzado no cuentan o no establecen relaciones positivas con las demás personas incrementando de esta manera los síntomas del trauma e incluso la gravedad del mismo. Otros estudios han señalado que las mujeres tienden a experimentar de manera más frecuente e intensa los síntomas de estrés postraumático (Gaborit, 2006). Al respecto, Beser & Neria (2012) han encontrado que jóvenes universitarios israelíes que han vivido eventos traumáticos muestran un mayor repertorio de síntomas asociados a bajos niveles de apoyo social. En el caso específico de estudios con personas en situación de desplazamiento, se ha encontrado que, la relación entre problemas de adaptación social y el trastorno afectivo bipolar, especialmente en las mujeres cabezas de hogar, se debe a la dificultad de conformar nuevas redes sociales, a dificultades económicas que les impiden satisfacer sus necesidades físicas y psicológicas como también al carecer de un ambiente agradable en donde vivir (Andrade-Salazar, Parra-Giraldo y Torres-Padilla, 2013).

De manera similar, Santamaría (2009) reafirma el apoyo social como un mediador de la salud mental ante un evento traumático. La investigadora sostiene que desde el ámbito social la mujer recobra su percepción de valía. El sentido de pertenencia y de valor dentro de un grupo, es un recurso que le permite a la mujer sostener su búsqueda del sentido de la vida y que le ayuda a nutrir su futuro. En el caso de las mujeres víctimas de desplazamiento y, además, de violencia de género, la familia se convierte en el gran propulsor; pero, las redes de apoyo que logran crear en el lugar que las recibe, les sirven de soporte para lograr la superación del trauma.

Ahora bien, siguiendo con los resultados de la presente investigación, no se encontraron correlaciones significativas entre la frecuencia y la gravedad del trauma y las dimensiones de autonomía ($r = -.134$), dominio del entorno ($r = -.120$), crecimiento personal ($r = -.064$) y propósito en la vida ($r = -.109$), es decir que no existe una relación entre el trauma y las capacidades de las mujeres para tomar decisiones bajo sus propios parámetros, para hacer buen uso de las posibilidades que se generan en su entorno mediante acciones propositivas, o para la consecución de metas siguiendo el camino proyectado que les genere un significado en la vida. Lo expuesto concuerda con lo expuesto por Buelvas y Amarís (2010) al señalar que el bienestar es más que una condición de felicidad, y se refiere a una serie de aspectos subjetivos, psicológicos y sociales que le facilitan al individuo actuar funcionalmente ante situaciones vitales de diversa índole, incluyendo las de mayor conmoción y cambio vital.

Estos resultados coinciden con lo referente a la correlación entre la frecuencia y la gravedad del trauma, y la variable satisfacción con la vida, donde se encuentra una correlación positiva ($r = .224^*$ y $p < 0,05$) y ($r = .212^*$ y $p < 0,05$). Se evidencia que las mujeres víctimas de desplazamiento forzado, pese a presentar indicadores de trauma, pueden seguir experimentando satisfacción con lo que ha sido su vida, rescatan que han sido capaces de extraer los aspectos positivos de los diferentes eventos traumáticos vividos, así como valorar o presentar emociones positivas más que las negativas. Otra posible explicación con los resultados obtenidos en esta investigación en cuanto a la relación significativa entre el trauma y el bienestar subjetivo, puede ser atribuido a que las mujeres víctimas de desplazamiento forzado han establecido un grado de adaptación que les ha permitido ir superando el trauma, como lo demostraron en su investigación Shemyakina y Plagnol (2012) en Bosnia-Herzegovina, encontrando que había un alza significativa en la satisfacción con la vida después de la guerra, lo que era indicador de que las personas se estaban adaptando gradualmente y la salud psicológica estaba tomando su lugar.

Ahora bien, en lo referente al bienestar social de las mujeres víctimas de desplazamiento y su relación con los indicadores de trauma, no se encontraron correlaciones significativas entre la frecuencia y gravedad del trauma y las dimensiones de integración social ($r = -.009$), aceptación social ($r = .004$), contribución social ($r = .131$), actualización social ($r = -.030$), coherencia social ($r = -.066$). La ausencia de correlación indica que los síntomas del trauma

no están relacionados necesariamente con las relaciones interpersonales positivas que establecen las mujeres víctimas de desplazamiento forzado, con las acciones favorables que realizan hacia los demás, con el sentido de pertenencia que demuestran hacia la comunidad de la que hacen parte, con la confianza en el crecimiento y avance de la sociedad y por sentirse parte del mundo social. Esto resulta contradictorio con lo identificado en otros estudios, donde pese a encontrarse buenos niveles de bienestar psicológico, las personas desplazadas se evidenciaban afectadas especialmente en su bienestar social, expresado en la capacidad de confiar en los demás, sentirse parte de un colectivo y capaz de aportar algo significativo a la sociedad (Manrique, Martínez y Turizo, 2008). De la misma forma, estudios como el ejecutado en Sri Lanka con niños y jóvenes víctimas del conflicto, demostraron afectación en el bienestar social porque sufrieron cambios en su estructura familiar y debido al desplazamiento perdieron sus redes comunitarias, lo que generó una afectación inherente al tejido social de los pueblos y de las comunidades (Thomas et al, 2016).

Teniendo en cuenta lo expresado por Keyes (2005), en el Modelo de Estado Completo de Salud, bajo el principio de que la salud y la enfermedad son dos dimensiones correlacionadas entre sí, se hace indispensable considerar que las mujeres víctimas de desplazamiento forzado, aunque evidencian síntomas de trauma cuentan con elementos positivos que les han ayudado a sobrellevar los eventos traumáticos vividos y que les permiten disfrutar de las experiencias actuales. Son precisamente esos elementos positivos los que tendrían que trabajarse enfocándose a reestablecer los vínculos sociales con el objetivo de sobreponerse a tales situaciones y lograr un estado adecuado de bienestar.

Además, estos elementos constituyen la base para restaurar los lazos sociales, facilitar procesos de inclusión, donde las mujeres pueden ser protagonistas, así como lo han sido al fungir como madres cabeza de hogar y convertirse en el pilar para el desarrollo de los miembros de sus familias.

Competencias socioemocionales y desarrollo de síndromes internalizantes y externalizantes en los adolescentes víctimas del conflicto

Colombia es un país afectado por el fenómeno de la violencia desde hace más de 50 años, situación que ha impactado negativamente a la sociedad colombiana en su estructura económica, política y social

(Madariaga, Gallardo, Salas y Santamaría. 2002). Este conflicto ha dejado según el Registro Único de Víctimas [RUV] (2017) 8.405.265 personas que han sido afectadas negativamente en su salud mental y física o incluso han perdido la vida. Estas secuelas se evidencian con mayor intensidad en las personas que se encuentran asentadas en el territorio del conflicto; territorios en donde las confrontaciones armadas han dejado innumerables afectados indiferentemente del grupo etario en el que se encuentren, produciendo en ellos efectos devastadores, en especial en los niños, niñas y adolescentes, quienes hoy representan más de la tercera parte de la población víctima del país, (2.237.049 niños, niñas y adolescentes víctimas directas) (USAID, OIM y Unidad de Víctimas, 2014); de los cuales, según los datos estadísticos del RUV (RNI, 2017) a nivel nacional, 1.231.295, son menores de 18 años.

Este panorama resulta poco alentador, considerando que este grupo es el más indefenso y vulnerable en medio del conflicto armado, que causa pérdidas irreparables en las etapas fundamentales del proceso de crecimiento, y en la adquisición de competencias socioemocionales (Hewitt et al., 2014) y “en la construcción de vínculos sociales y afectivos, el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades, el desarrollo de las bases para la comunicación y expresión de emociones” (Plan, 2015, p. 8).

Posada y Parales (2012), exponen que las situaciones de violencia generan efectos negativos en los adolescentes en términos de síntomas y trastornos del comportamiento que han sido denominados internalizantes y externalizantes. Entre ellos se destacan los problemas de atención, las dificultades de aprendizaje y trastornos del estado de ánimo (Valencia, Ramírez, Fajardo y Ospina, 2015; Hewitt et al., 2014).

En Colombia muchas investigaciones se han dedicado a estudiar específicamente los efectos psicológicos del conflicto armado en los adolescentes víctimas (Giraldo, Gómez & Maestre, 2008; Hewitt et al., 2014; Ortiz & Chaskel, 2015), pero pocas se han interesado en investigar cómo se puede mitigar estos efectos (Cifuentes Patiño, 2015).

Revisando la literatura se encontró que en el departamento de Sucre no se han realizado investigaciones en busca de respuesta a cómo reducir ese impacto negativo que atenta contra la salud mental, o investigaciones evalúen el aporte que puedan tener las competencias socioemocionales en la mitigación de los efectos psicológicos del conflicto armado en adolescentes

víctimas. Por esta razón, la presente investigación toma como propósito analizar las competencias socioemocionales que actúan como factor protector ante el desarrollo de síndromes internalizantes y externalizantes en los adolescentes víctimas del conflicto armado.

De acuerdo con Bar-On (2006), el comportamiento emocional y socialmente inteligente es una característica de la adaptación efectiva. Este autor, desarrolló un modelo a partir del cual busca investigar “los factores claves y componentes del funcionamiento social y emocional que conducían a los individuos ser mejores psicológicamente.” (Cantero, 2012, p.50). El constructo competencia socioemocional según Bar-On (2006), se forma mediante una red de rasgos emocionales, sociales y de personalidad interrelacionados, que están bien establecidos e interactúan juntos en el individuo. Para este autor tener competencias socioemocionales, es tener capacidades para reconocer, comprender y expresar emociones y sentimientos; capacidades para comprender cómo se sienten y se relacionan con los demás; capacidades de gestión y de control de las emociones; capacidades de gestionar, cambiar, adaptarse y resolver los problemas personales e interpersonales, haciendo frente con éxito a las demandas, desafíos y presiones cotidianas; y capacidades de generar afecto positivo y auto motivado.

Bar-On (2006) presenta un modelo donde cinco factores componen la competencia socioemocional: habilidades intrapersonales: concebidas como la capacidad de ser consciente de sí mismo, de comprender sus fortalezas y debilidades y de expresar sus sentimientos y pensamientos de manera no destructiva; las habilidades interpersonales, abarcan la capacidad de ser consciente de las emociones, sentimientos y necesidades de los demás; la adaptabilidad, hace referencia al manejo del cambio, y la solución de problemas personales e interpersonales de manera efectiva; el manejo de estrés, comprende la conducción de las emociones de manera constructiva y efectiva; y por último el estado de ánimo general y la impresión positiva, entendidas como la automotivación, la alegría y el optimismo ante la vida.

La competencia socioemocional actúa como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes (Ruvalcaba, Gallegos, Flores y Fulquez, 2013), y ante el suicidio (Suárez, 2012); así mismo, está asociada con síntomas somáticos, ansiedad, disfunción social (Shabani, Aishah, Ahmad & Baba, 2010), conductas disociales y antisociales

en adolescentes (Ruvalcaba, Salazar y Gallegos, 2012) y con la salud mental (Nikpour, 2012). En todos estos estudios se ha comprobado y concluido que existe una relación negativa y un valor predictivo entre las competencias socioemocionales y la sintomatología de ansiedad, depresión, disfunción social, los síntomas somáticos, el suicidio, conductas disociales; y que un aumento de estas competencias, disminuye los riesgos y la sintomatología de enfermedades mentales.

Ahora bien, la adolescencia es un periodo de cambios rápidos en todos los aspectos del desarrollo humano, en la que se suelen presentar dificultades y manifestaciones de problemas de salud mental como los problemas psicopatológicos que comienzan en esta etapa o fueron gestadas en los años previos (Pedreira, Blanco, Pérez y Quirósd, 2014)

Las investigaciones sobre la psicopatología en la adolescencia, han despertado interés en estudiar taxonomías empíricas de síndromes internalizantes y externalizantes en adolescentes (Daset, López & Hidalgo, 2009), encontrando sintomatologías ansiosas, depresivas, problemas sociales, conductas agresivas, agrupadas en síndrome depresión-ansiedad, síndrome prosocial, síndrome disocial, síndrome de oposición-impulsividad, síndrome de alteraciones del pensamiento, síndrome de quejas somáticas, síndrome de problemas sociales y síndrome de retraimiento-evitación. Los resultados de algunas investigaciones han permitido concluir que estas psicopatologías en la adolescencia se presentan de manera diferenciada según el sexo, identificando mayor incidencia de síndromes externalizantes en hombres e internalizantes en mujeres en todos los grupos de edad. (Zahn, Shirtcliff & Woods, 2006; López et al; 2009; Navarro, Meléndez, Sales y Sancerni, 2012).

Achenbach en su modelo psicopatológico de taxonomía basada empíricamente, expone que los síndromes internalizantes corresponden a las agrupaciones de síndromes encubiertos reflejados al interior de la persona (Achenbach & Edelbrock, 1978), siendo comportamiento no adaptativo porque produce perjuicios hacia así mismo, que involucra alteraciones emocionales como (Graber, 2004): ansiedad, depresión, quejas somáticas sin causa médica y retraimiento social; en cambio, los síndromes externalizantes se caracterizan por conductas dirigidas al exterior, involucrando y afectando a otras personas (Achenbach & Rescorla, 2001), desviándose de las normas establecidas en una sociedad

(Graber,2004). Con manifestaciones que refieren a la agresividad, falta de atención, desobediencia, conflicto con otras personas e incluso conductas delictivas (Achenbach & Edelbrock, 1978; Achenbach y Rescorla, 2001).

Partiendo del marco de referencia anterior, se decidió llevar a cabo una investigación cuantitativa, bajo un diseño no experimental de cohorte transversal y alcance correlacional, con un análisis comparativo de grupos. La muestra estuvo constituida por 100 adolescentes víctimas del conflicto armado, con edades entre los 14 a 17 años del municipio de Ovejas.

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron el Auto Reporte de los Comportamientos de Jóvenes 11-18 años YSR, diseñado para obtener información sistematizada directamente de niños y adolescentes (entre 11 y 18 años) sobre diversas competencias y problemas de conducta externalizante e internalizante (Sandoval, Lemos & Vallejo, 2006). El YSR se subdivide en tres subescalas que evalúan los síndromes internalizantes (aislamiento, quejas somáticas, ansiedad y depresión), dos que engloba los síndromes externalizantes (conductas de agresión y conductas delictivas) y tres que se categorizan como no internalizadas y no externalizadas (problemas sociales, problemas de pensamiento y problemas de atención). Asimismo, se utilizó el Inventario Emocional BarOn Ice:Na - Completo para Adolescentes, diseñado para medir la competencia Socioemocional de niños y adolescentes de 7 a 18 años. El instrumento valora cinco dimensiones: competencias intrapersonales, interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad e impresión positiva o estado de ánimo general.

En la siguiente tabla se aprecian las puntuaciones que ayudan describir las competencias en los adolescentes participantes. La mayor frecuencia se concentra alrededor de la categoría adecuada, esto indica que los adolescentes participantes cuentan con habilidades para hacer frente a las demandas diarias que el contexto en donde se desenvuelven les demanda (Bar-On, 2006).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las competencias socioemocionales

Competencias	Categorías	Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Cociente Emocional Total	Atípica y Deficiente		2,8%a	2,0%
	Muy Baja	3,6%a	22,2%b	17,0%
	Baja	10,7%a	12,5%a	12,0%
	Adecuada	46,4%a	47,2%a	47,0%
	Alta	25,0%a	9,7%b	14,0%
	Muy Alta	10,7%a	1,4%b	4,0%
	Atípica	3,6%a	4,2%a	4,0%
Escala Emocional Intrapersonal	Atípica y Deficiente	3,6%a	8,3%a	7,0%
	Muy Baja	7,1%a	9,7%a	9,0%
	Baja	10,7%a	12,5%a	12,0%
	Adecuada	50,0%a	56,9%a	55,0%
	Alta	21,4%a	5,6%b	10,0%
	Muy Alta	7,1%a	2,8%a	4,0%
	Atípica		4,2%a	3,0%
Escala Emocional Interpersonal	Atípica y Deficiente		5,6%a	4,0%
	Muy Baja	7,1%a	11,1%a	10,0%
	Baja	3,6%a	12,5%a	10,0%
	Adecuada	50,0%a	43,1%a	45,0%
	Alta	21,4%a	15,3%a	17,0%
	Muy Alta	10,7%a	12,5%a	12,0%
	Atípica	7,1%a		2,0%
Escala Emocional de Adaptabilidad	Atípica y Deficiente		6,9%a	5,0%
	Muy Baja	3,6%a	9,7%a	8,0%
	Baja	7,1%a	13,9%a	12,0%
	Adecuada	25,0%a	38,9%a	35,0%
	Alta	39,3%a	13,9%b	21,0%
	Muy Alta	17,9%a	9,7%a	12,0%
	Atípica	7,1%a	6,9%a	7,0%

Competencias	Categorías	Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Escala Emocional Manejo del Estrés	Atípica y Deficiente	3,6%a	2,8%a	3,0%
	Muy Baja	14,3%a	6,9%a	9,0%
	Baja	25,0%a	18,1%a	20,0%
	Adecuada	39,3%a	43,1%a	42,0%
	Alta	14,3%a	19,4%a	18,0%
	Muy Alta		5,6%a	4,0%
	Atípica	3,6%a	4,2%a	4,0%
Escala de Impresión Positiva	Atípica y Deficiente	3,6%a	4,2%a	4,0%
	Muy Baja	7,1%a	16,7%a	14,0%
	Baja	14,3%a	22,2%a	20,0%
	Adecuada	46,4%a	45,8%a	46,0%
	Alta	17,9%a	6,9%a	10,0%
	Muy Alta	3,6%a	2,8%a	3,0%
	Atípica	7,1%a	1,4%a	3,0%

Fuente: elaboración propia

Con relación a los síndromes internalizantes, se evidencia que el 19% de los adolescentes participantes del estudio se encuentran en riesgo de padecer este tipo de situaciones o lo padecen en el rango clínico. El 17% de los adolescentes se identificó con el síndrome ansioso – depresivo en rango clínico y 13% en riesgo de desarrollarlo. El 19% está en riesgo de padecer el síndrome retraído - depresivo. La subescala de quejas somáticas indica que solo el 6% se está clínicamente afectado, y 16% en riesgo de sufrirlo. Aunque en ninguno de los casos los indicadores superan el 20% de los participantes, sigue siendo una proporción importante que demanda atención para la reducción de estas sintomatologías.

En lo referente al síndrome externalizante, solo el 13 % de los participantes están en riesgos de manifestarlo, encontrándose que la subescala de ruptura de reglas señala en riesgo al 11 % de los participantes y la de comportamiento agresivo al 13%.

Tabla 4. Descriptivos de los Síndromes Internalizantes y Externalizantes

Síndromes	Categorías	Total
Síndromes Internalizantes	Normal	62,0%
	En Riesgo	19,0%
	Rango Clínico	19,0%
Ansioso Depresivo	Normal	70,0%
	En Riesgo	13,0%
	Rango Clínico	17,0%
Retraído Depresivo	Normal	72,0%
	En Riesgo	19,0%
	Rango Clínico	9,0%
Quejas Somáticas	Normal	75,0%
	En Riesgo	16,0%
	Rango Clínico	9,0%
Síndromes Externalizantes	Normal	81,0%
	En Riesgo	13,0%
	Rango Clínico	6,0%
Comportamiento de Ruptura de Reglas	Normal	86,0%
	En Riesgo	11,0%
	Rango Clínico	3,0%
Comportamiento Agresivo	Normal	83,0%
	En Riesgo	13,0%
	Rango Clínico	4,0%

Al realizar las correlaciones entre las variables se evidencia una relación inversa o negativa entre las competencias socioemocionales y los síndromes internalizantes y externalizantes.

Tabla 5. Relación entre competencias socioemocionales y síndromes internalizantes e internalizantes

	Cociente Emocional Total	Escala Emocional Intrapersonal	Escala Emocional Interpersonal	Escala Emocional de Adaptabilidad	Escala Emocional Manejo del Estrés	Escala de Impresión Positiva
Síndromes Internalizantes	-,330**	-,214*	,011	-,324**	-,211*	-,173
Ansioso Depresivo	-,372**	-,309**	-,020	-,380**	-,245*	-,146
Retraído Depresivo	-,313**	-,236*	-,013	-,243*	-,218*	-,193
Quejas Somáticas	-,125	,042	,068	-,153	-,054	-,112
Síndromes Externalizantes	-,502**	-,246*	-,266**	-,490**	-,171	-,271**
Comportamiento de Ruptura de Reglas	-,350**	-,215*	-,225*	-,268**	-,138	-,218*
Comportamiento Agresivo	-,539**	-,227*	-,253*	-,587**	-,168	-,266**

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los síndromes internalizantes correlacionaron de forma muy significativa con las competencias socioemocionales en su cociente emocional general, y evidenciaron correlaciones negativas significativas específicas con la competencia intrapersonal, el manejo de estrés, y la adaptabilidad. Al analizar las subescalas, se evidencia que, los síndromes ansioso-depresivo y retraído-depresivo, mostraron relación negativa significativa con las competencias intrapersonal, adaptabilidad y manejo de estrés; mientras que las quejas somáticas no mostraron relación significativa con ninguna de las competencias socioemocionales.

En los síndromes externalizantes se observó una fuerte correlación negativa con el cociente emocional general y de forma específica con las subescalas de competencia intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad e impresión positiva. En las subescalas de rupturas de reglas y comportamiento agresivo se encontró fuerte correlación con el cociente emocional general

y con las subescalas de competencia intrapersonal e interpersonal, la adaptabilidad y la impresión positiva.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de esta investigación fue identificar los síndromes internalizantes y externalizantes en los adolescentes víctimas del conflicto armado, se evidenció la presencia de conductas internalizantes coincidiendo con lo señalado por diferentes investigadores (Hernández-Barrera, 2011; Mels, 2012; Soler, 2008).

La adolescencia es una etapa del desarrollo donde la sintomatología afectiva y comportamental es bastante frecuente, los resultados de esta investigación indicaron que en los adolescentes participantes se encontró principalmente la presencia o el riesgo de los síndromes internalizantes ansioso-depresivo, retraído-depresivo, quejas somáticas, y síndromes externalizantes del tipo comportamiento de comportamiento agresivo y ruptura de reglas en menor grado. Estos síndromes también fueron identificados en estudios sobre psicopatología en la adolescencia (Daset et al., 2009) y afectaciones psicológicas de adolescentes expuestos al conflicto armado (Hewitt et al., 2014).

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis planteada inicialmente sobre la relación negativa entre las competencias socioemocionales y los síndromes internalizantes y externalizantes, coincidiendo con los resultados encontrados por otros investigadores en diferentes contextos, lo que permite concluir que existe un valor predictivo entre las competencias socioemocionales y la disminución de sintomatología de ansiedad, depresión, difusión social, síntomas somáticos, suicidio, conductas disociales; y que los niveles bajos de competencias socioemocional se pueden asociar a trastornos mentales (Garaigordobil, 2005; Shabani et al., 2010; Ruvalcaba et al., 2013; Suárez, 2012; Ruvalcaba et al., 2012; Nikpour, 2012). Estos hallazgos son acordes con el aporte teórico de Bar-On (2006), que sostiene que las capacidades para manejar las emociones, la adaptabilidad, las relaciones interpersonales y el manejo del estrés, favorecen la salud mental al evitar predecir el desarrollo de alteraciones psicológicas y facilitar las destrezas necesarias para la resolución de problemas.

Atendiendo a lo expuesto, las instituciones educativas como entorno activo en donde el adolescente interactúa la mayor parte de su tiempo, pueden actuar como facilitador de la estimulación de conductas emocionales

Marina Begoña Martínez-González, Diana C. Pérez Pedraza, Isaura E. García-Chávez,
Jesús Banquez, Paola Córdoba, Esquelin Canchila, Eliana T. González-Montes,
Cindy P. Hernández Henríquez, Aracelis López Díaz, Leidy Luz Hadechini Meza

y sociales adecuadas; por lo tanto, se recomienda que en las instituciones educativas se brinden oportunidades de enseñanza-aprendizaje enfatizadas en el desarrollo de las competencias socioemocionales, pues, estas se desarrollan y modifican en todas las etapas de la vida. Así mismo, esta investigación resalta la necesidad de que en las instituciones encargadas de velar por el bienestar psicosocial de las personas víctimas del conflicto armado, se diseñen e implementen programas de intervención psicológica basados en el fortalecimiento de competencias socioemocionales.

CAPÍTULO V

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LA EDUCACIÓN PARA EL DEPARTAMENTO DE SUCRE DESDE UNA PERSPECTIVA DE DESARROLLO LOCAL Y REGIONAL

Otro de los aspectos identificados como importantes para explorar en el marco del núcleo problema de Inclusión de Comunidades Especiales, fueron los desafíos que enfrenta el departamento en materia de una educación para la inclusión que facilite el desarrollo local.

Se presentan a continuación los resultados de dos investigaciones, que exploraron el rescate de los valores culturales tradicionales, como herramienta de inclusión desde la escuela, y la articulación de los perfiles vocacionales de los adolescentes con la vocación productiva de su territorio.

La educación cultural bajo el enfoque inclusivo como estrategia pedagógica

El estudio que se presenta a continuación, tiene como propósito investigar las características del contexto social y cultural del municipio de San Marcos, y con base en esta caracterización, diseñar estrategias de educación cultural bajo un enfoque inclusivo dirigido a estudiantes de básica primaria y secundaria de una institución educativa oficial.

El municipio de San Marcos está ubicado en la ribera del río San Jorge, al sur del departamento de Sucre, está bañado por la ciénaga de San Marcos, su economía es de tradición agrícola y pesquera, existen otras actividades económicas de tipo informal, como el mototaxismo, la venta ambulante, jornaleros, empleadas domésticas, modista, ebanistas, entre otras, dentro de la economía formal, se encuentran los empleados estatales y privados, los comerciantes, conductores de empresas de transporte, entre otras.

San Marcos cuenta con más de 50.000 habitantes, su población estudiantil es mayor a 15.000 estudiantes, distribuidos en el sector urbano

y rural y en instituciones educativas públicas y privadas; cuenta con 22 establecimientos educativos públicos y 3 privados.

Las Instituciones educativas del municipio incentivan valores culturales, propician el arraigo a tradiciones ancestrales y permiten la vivencia de culturas contemporáneas, de manera aislada, a través de grupos folclóricos de danza y teatro, mimos, bandas marciales o rítmicas, uso de la tecnología, semanas culturales, realización de actividades científicas, deportivas y culturales, centros literarios, entre otros. Sin embargo, no existe una propuesta bien estructurada de educación cultural para el nivel de educación básica que dé cuenta de las expresiones culturales propias del municipio y de metodologías que permitan desarrollar en el aula, de manera organizada, estrategias que contribuyan con la apropiación de la identidad cultural del municipio y el desarrollo humano de la comunidad.

El municipio, reporta bajos resultados en las pruebas Saber 11, carece de universidades presenciales, sólo existen programas universitarios semi-presenciales.

La problemática social que se visibiliza en el municipio está determinada por un alto índice de desempleo, la falta de iniciativas de los estudiantes, la falta de oportunidades laborales, informalidad de la economía, desconocimiento de acciones que permitan el acompañamiento para la organización de proyectos de vida, falta de identidad cultural, desconocimiento de la importancia de las características socioculturales y su incidencia en el desarrollo local, carencia de un estudio que determine características propias del entorno local y proponga estrategias educativas que propendan por el reconocimiento de la cultura como eje de desarrollo humano.

Las tradiciones más representativas del municipio la constituyen las fiestas en corraleja que se celebran año tras año; éstas fiestas, aglutinan a propios y foráneos, alrededor de albas, cabalgatas, fandangos, riñas de gallo, y faena de toros bravos; el Festival del Porro Canta'o es la demostración del apego y arraigo de los sanmarqueros a la música de bandas, la masiva participación de niños y adultos en el desfile de comparsas, la asistencia y participación a todos los eventos del festival es la muestra de ello; la fiesta religiosa con mayor relevancia es la de la virgen del Carmen, incluye música de viento durante la novena; el día de la fiesta, desde la madrugada la virgen

se toma el pueblo, con el alba; la pasean por la ciénaga en planchones, acompañada de canoas, y chalupas; la misa solemne y la procesión aglutina gente de todos los estratos. Finalmente, por la noche se prende el fandango para cerrar las festividades.

Dentro de la gastronomía se destacan los platos típicos de la subregión, el pescado, el arroz de coco, el mote de queso, y los animales silvestres como la hicoatea, el pisingo, el armadillo, la guartinaja, el conejo, el ponche, el venado, entre otros. La preparación obedece a recetas tradicionales populares que, a través de la tradición oral, han pasado de generación en generación, alían los exquisitos platos, con verduras cultivadas en la región como ají, berenjena, tomate, habichuelas, entre otras, usan en muchos casos el tradicional fogón de leña, bajo la premisa de que en él la comida tiene un mejor sabor. Además, son comestibles de la región el cafongo, el bollo limpio, el bollo poloco, el ajonjolí, la galleta de soda, entre otros (Lince, 2004).

La cultura es un recurso estratégico para el desarrollo, permite la generación de identidades, oportunidades económicas, e incluye el contexto como realidad a tener en cuenta para formular estrategias que permitan mejoramiento en proceso que se determinen y se promuevan desde las entidades que incidan en decisiones que afecten o favorezcan a la población. Toda propuesta de Inclusión Educativa debe vislumbrar a la escuela como una posibilidad democratizadora, partiendo de que no hay nada de natural en los fracasos educativos. El arte permite en estos espacios educativos cultivar los distintos modos de expresión, haciendo intervenir todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad, e intelecto. Al brindar protagonismo en este accionar de la actividad artística y creadora se les permite a los sujetos formar parte de una experiencia que marca la historia personal y de la comunidad mediante distintas formas de participación, generando lazos de pertenencia y oportunidades que aparecían como imposibles frente a quienes padecen las distintas formas de exclusión (Vigna, 2008).

El diseño de una propuesta de Educación Cultural bajo el Enfoque Inclusivo, que tenga en cuenta las realidades del contexto, y el grado de inclusión, es una herramienta válida para reconocer, rescatar, valorar, sistematizar, las expresiones culturales del municipio e incorporar acciones

de mejoramiento que promuevan la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia.

Este trabajo de investigación partió de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características socioculturales del contexto del municipio de San Marcos, y cómo se articulan en una propuesta de Educación Cultural bajo el Enfoque Inclusivo, en la básica primaria y secundaria de la Institución Educativa María Inmaculada?

Se tomó como referente el trabajo realizado por Orozco Méndez (2006) quien aborda el problema de la poca valoración de los estudiantes frente a su realidad social, cultural y su entorno natural de una institución educativa de Santa Marta – Magdalena, y que gracias a la estructuración de proyectos pedagógicos transversales lograron revertir esta situación y consolidar una identidad cimentada en la cultura local y en el desarrollo de sus potencialidades como sujetos individuales y sociales.

Existen causas asociadas para entender la problemática, en primer lugar, la completa ausencia de temas, en los planes de áreas, relacionados con la enseñanza del patrimonio cultural que sea de carácter significativo en las instituciones de educación básica.

Briceno y Cedeño (2008), exponen que los docentes son actores del proceso educativo y tienen la responsabilidad de ser facilitadores de los aprendizajes significativos vinculados al entorno sociocultural. Pero, se ha evidenciado que además de no vincular el acervo cultural al trabajo cotidiano en el aula, carecen de estrategias metodológicas para incluirlo en la planificación educativa y llevarlo a la práctica. Desde esta perspectiva, se argumenta una desvalorización del desarrollo integral del estudiante, que está vinculado a su entorno y con el conocimiento y apego necesario para la preservación de su cultura e identidad.

En cuanto a su preservación, el patrimonio cultural debe estar estrechamente vinculado al sistema educativo para que sea reforzado, revelado y asumido profundamente como una de las raíces de la identidad nacional, puesto que, en un mundo globalizado, este se convierte en necesidad urgente, frente a una realidad mediática que suplanta lo que fue, socava lo que somos y transforma el futuro o lo que seremos. Es así, como en un trabajo mancomunado entre escuela-comunidad, se pueden establecer los pilares fundamentales en cuanto a los valores propios y

colectivos direccionados a consolidar el ser, mediante el aprender a hacer, a conocer y a convivir, ejes establecidos como básicos en el sistema educativo para la formación holística del ciudadano.

La interpretación de las culturas de Geertz (1973) apunta a buscar estructuras de significación presentes en el ambiente cultural que hacen parte de las vivencias culturales en el entorno local y que se constituyen en públicas, puesto que son estructuras de significación socialmente establecidas. De acuerdo con Carbó (2012) la perspectiva histórica permite entender cómo la educación, la cultura y el desarrollo constituyen tres pilares en la comprensión de la relación entre las artes, la construcción de ciudadanía creativa y cultural, y la paz.

Retomando la inclusión social como enfoque de una pedagogía cultural, se resalta que ésta implica el pleno ejercicio de los derechos. Llevándolo al plano de la vida escolar, el estudiante tiene derecho a opinar, a ser escuchado, a elegir y ser elegido, a participar, a tener acceso a los servicios de transporte, alimentación, psico-orientación, materiales educativos, buen trato, participación en grupos de su interés como folclor, danza, teatro, banda, clubes académicos, el respeto por sus diferencias, entre otros. En el plano de las familias, la inclusión social implica la garantía de los derechos, el acceso al empleo, la vivienda, la salud, la educación, la cultura, la información, condiciones para desarrollar su proyecto de vida, oportunidades para ejercer activamente la ciudadanía (Subirats, 2004).

Para construir estrategias de inclusión se debe considerar: el espacio de la producción, del mercado de trabajo y del consumo; el espacio de la ciudadanía; y el espacio relacional y de los vínculos sociales. Los proyectos artísticos pueden incidir, de hecho, sobre cada uno de estos espacios (Subirats, 2013).

Por lo tanto, se plantearon acciones que condujeron a identificar y analizar las características socioculturales de la población del municipio a través de la recolección de información recabada de encuestas y talleres participativos. El tipo de investigación implementada fue de tipo descriptivo y se utilizó un enfoque mixto en la metodología: en lo cuantitativo, la encuesta como instrumento de investigación y en lo cualitativo, entrevistas y talleres participativos con la comunidad.

Se realizaron entrevistas a los actores culturales, estudiantes, directivos y docentes. Se trabajó con la técnica de grupos a partir de la cual se elaboró una matriz de contrastación de las percepciones de los participantes; asimismo, talleres participativos con la comunidad educativa y la participación de expertos en los temas culturales de inclusión y formulación de estrategias educativas.

Para determinar las condiciones socioculturales de padres de familia, estudiantes y docentes se elaboró un instrumento tipo encuesta. En este se incluyeron preguntas para identificar la percepción que tienen sobre la inclusión en la institución y el nivel de premiación de la cultura dentro del quehacer educativo.

Así, se determinó que la fiesta en corraleja es considerada la expresión cultural más relevante del municipio. Esta fiesta tradicional encierra: cabalgatas, fandangos y faenas de toros bravos, que aglutinan gran parte de la población y de la región riano-sabanera.

El Festival del Porro Cantao es la punta de lanza de una variada agenda cultural del municipio de San Marcos, consiste en un concurso de bandas de viento donde participan con porros inéditos en diferentes modalidades, éste lleva más de 13 versiones y año tras año cobra mayor importancia a nivel regional y nacional.

El encuentro de comparsas en la Institución Educativa María Inmaculada es la actividad de mayor trascendencia a nivel cultural que se realiza en la Institución, tradicionalmente incluye un desfile de comparsas durante las horas de la tarde por las principales calles del municipio, y al día siguiente por la noche, la final con la presentación de cada comparsa.

El día de la Virgen del Carmen es una fiesta de relevancia en el pueblo, se dan dos procesiones, una por la ciénaga del municipio en el que la imagen de la virgen es subida a un planchón (embarcación) en compañía de banda de viento y cantos religiosos; además se celebra el día de San Marcos de León, el evangelista considerado el patrono del municipio; por llevar su mismo nombre es celebrado primordialmente por las Instituciones Educativas del municipio.

San Marcos es conocido en el ámbito artístico colombiano por ser la cuna de importantes músicos como Alfonso, Carlos, Elvira y Juan Piña, descendientes del patriarca musical Juan de la Cruz Piña Arrieta. Alfonso

Piña hizo parte de la primera banda de músicos de viento del municipio, intérprete del clarinete; Carlos Piña ha obtenido reconocimientos como clarinetista y saxofonista; Elvira Piña cantautora de música religiosa; y Juan Piña cantautor, director de la orquesta “La Revelación” en la que interpretó éxitos nacionales como “Graciela”, “La canillona”, “El fueite”, “La tumba catre”, en la década de los 80.

También se reconoce al municipio como cuna de destacadas figuras como Amalín de Hazbún, diseñadora de modas conocida como “la aguja de oro”; el artista Jorge Janna, escultor y fotógrafo; Alfonso Ricardo Arrieta, cantante, arreglista y compositor; Juan Carlos Ensuncho Bárcenas, poeta, fotógrafo y cineasta.

Los resultados en materia del contexto educativo señalan que según el Directorio Único de Establecimientos Educativos (DUE), el municipio de San Marcos cuenta con 22 establecimientos educativos oficiales, de los cuales 11 son Instituciones Educativas y 11 son Centros Educativos. En la zona urbana funcionan 4 Instituciones Educativas y en la zona rural 7 Instituciones y 11 Centros Educativos, el 64% de la población está concentrado en la zona urbana.

En el municipio hay presencia de muy pocas universidades y las existentes son de carácter privado; por lo tanto, se hace evidente que existen muy pocas oportunidades para que los bachilleres accedan a la educación superior. La deserción escolar en el municipio ha experimentado una tendencia a la baja entre los años 2011 a 2014, tiempo en el que el porcentaje de deserción pasó de un 35% a un 20%.

La Institución Educativa María Inmaculada realiza a lo largo del año actividades culturales, académicas, y deportivas, donde se promueven los talentos y aptitudes de los estudiantes, se rescatan valores culturales locales y regionales, se incentiva la participación de la comunidad educativa, se fortalece el sentido de pertenencia y las competencias ciudadanas, a través de jornadas culturales, científicas, y deportivas, desfile y encuentros de comparsas, obras de teatro, exposición de arte, encuentros deportivos, juegos tradicionales, actividades recreativas, grupos folclóricos de teatro y danza, centros literarios y participación en concursos de canciones inéditas, entre otras actividades. Dentro de las políticas académicas de la Institución, se encuentra la implementación de estrategias de inclusión en las clases; en

el planeador de clases se plantean actividades acordes con las necesidades educativas especiales de los estudiantes y se llevan a la práctica de manera permanente.

Al confrontar las diferentes respuestas de los tres estamentos educativos encuestados se encuentran varias diferencias y algunas similitudes; a continuación se hace referencia a algunas:

En el caso de las asignaturas desde las que se trabaja la cultura local dentro de la institución, se encontró una diferencia entre estudiantes y profesores, puesto que los estudiantes opinan que se trata de las asignaturas de informática, artística y educación física, mientras que los docentes opinan que se trabaja la cultura local mayoritariamente dentro de asignaturas Ciencias Sociales y Artística. En segundo lugar, esto puede ser debido a la percepción de idoneidad de las Ciencias Sociales para el trabajo de la cultura, pero que tal vez no se ve reflejado en el aula y es a lo que hacen referencia los estudiantes.

Si confrontamos las respuestas que aportaron con respecto a la percepción de casos de discriminación, se encuentra que los padres de familia de los tres estamentos educativos encuestados, perciben menor proporción de estas situaciones. Esto puede ser debido a que solo tienen conocimiento de eventos relatados por terceros, y a que sus hijos no compartan el hecho de haber percibido o ser víctima de discriminación con sus padres. En este tema los docentes perciben pocos casos de discriminación, de éstos la causa más común es la apariencia física; tienen conocimiento de estos casos de discriminación, posiblemente al escuchar los apodosos que se colocan los estudiantes, los cuales suelen ser basados en las características físicas prominentes de sus compañeros.

En este caso, los estudiantes mostraron el mayor índice de percepción de discriminación de los tres estamentos, esto puede ser debido a que los estudiantes son víctimas o victimarios de discriminación, y en muchos casos las víctimas no acuden a sus padres ni a los docentes para reportar que están siendo objeto de discriminación a causa de, por ejemplo, ser víctimas del conflicto, condición económica, cultura y aspecto físico.

Las expresiones culturales más representativas de San Marcos, según los manifestaron los docentes, estudiantes y padres, reflejan algunas diferencias de prioridades y percepciones. En la opinión de los docentes,

la expresión más destacada dice que son las Corralejas; los estudiantes las Peleas de Gallos y los padres opinan que es el Festival del Porro Canta'o. Cada estamento refleja la percepción de acuerdo al nivel de participación que tiene en cada una de los eventos culturales. De los estudiantes, se puede decir que perciben las peleas de gallos como la más relevante debido a su cercanía con esta actividad, y tal vez a que sus padres asisten a ellas con mayor frecuencia que cualquier otro evento mencionado; todos los estamentos mencionan las corralejas entre los primeros tres eventos de mayor importancia, debido al renombre y tradición de esta actividad dentro del pueblo sanmarquero. Cabe destacar el nivel de importancia que tienen las comparsas para los estudiantes, posiblemente debido a su participación directa en ellas como evento organizado por la Institución.

Partiendo de lo expuesto, se plantean los siguientes elementos a tomar como referentes para una propuesta pedagógica basada en la cultura como oportunidad de inclusión y participación:

Esta propuesta educativa apunta a insertar la cultura local en el quehacer de la institución, basados en un enfoque de inclusión, con componentes didácticos y actividades artísticas y de encuentro con gestores culturales. Para esto se tendrán en cuenta los resultados de las encuestas y de los talleres realizados, ya sea integrar la cultura a las cátedras ya existentes, desarrollando ejes temáticos referentes a la cultura e historia de San Marcos o realizando actividades de tipo cultural donde se integre toda la comunidad educativa.

Se tendrá como punto de partida de este estudio ampliar la contextualización del medio y su cultura, las costumbres, la identidad, la oralidad, las expresiones artísticas, el conocimiento propio, la historia, el amor por lo natural, el trabajo colectivo, la integración intergeneracional, el respeto a las diferencias, los buenos hábitos, la educación en valores, y la cotidianidad como fuente de la construcción del saber e identidad.

Es decir que se podrá lograr propagando las tradiciones, historia, contenido y significados de lo local, en diferentes espacios, como el hogar, la escuela. Pero, es en esta última en la que recaerá la responsabilidad de transmitir consignas pertinentes a su quehacer académico y se propondría integrar a los planes de estudio los siguientes temas y saberes:

- Organización e historia del territorio
- Memoria histórica y oralidad
- Artesanías
- Expresiones artísticas
- Valores y costumbres de San Marcos

Estos ejes temáticos se realizarán en transversalidad con los planes de área afines ya establecidos para las asignaturas que normalmente se desarrollan en la Institución; teniendo esto en cuenta, es importante remarcar que los contenidos de los módulos serán diseñados con el aporte de los gestores culturales a partir de información sistematizada y material que esté acorde con las costumbres y tradiciones de la región.

Los planes de área no contemplan una integración de los valores culturales locales en ninguna de la ámbitos de enseñanza de la educación básica; pero existen fechas especiales (día del patrono de San Marcos, cumpleaños del municipio) donde los docentes del área de Sociales tratan la historia y la cultura del municipio. Los encuestados respondieron que en su mayoría los profesores de esta área integran la historia local al trabajo de clase dada esta experiencia y que les gustaría estudiar la educación cultural dentro del área de Artística, siendo percibida como un área atractiva por las actividades propias de ésta, en donde los contenidos pueden ser tratados de una manera creativa y amena.

Un alto porcentaje de los encuestados dijeron que les gustaría estudiar la cultura del municipio en las áreas curriculares de la Institución. Las áreas que más eligen para ser utilizadas en la integración de las estrategias de educación cultural según los encuestados son en primer lugar, sociales, le siguen Lenguaje y Artística y en menor porcentaje áreas como Naturales, Informática e Inglés. En definitiva, se puede construir una propuesta transversal que integre la mayoría de las áreas de formación.

La propuesta de educación cultural orientará el desarrollo de un proceso de formación cultural y servirá como referente para la ejecución de estrategias que potencien al estudiante frente a la identificación de sus habilidades destrezas, capacidades y competencias para su formación personal en aras de propender por un desarrollo humano, social y cultural.

Además, valorar los actores culturales del municipio como generadores de cambio de su contexto social.

Las estrategias pedagógicas construidas, buscan hacer énfasis en la cultura local, en procura de la inclusión de la población vulnerable de la comunidad educativa. Esta propuesta es el resultado de la opinión y concepción de la comunidad educativa de la Institución María Inmaculada, los estudiantes, padres de familia, docentes, y directivos de básica primaria y básica secundaria, quienes hicieron aportes para su construcción.

Se puede concluir que la extensión cultural global ha logrado desplazar algunos elementos culturales; pero aun así, se conservan algunas costumbres y elementos identitarios que han marcado aspectos que todavía persisten en la comunidad educativa de la Institución María Inmaculada. En este caso, los rasgos que se están perdiendo y los que se mantienen son sobre los que se debe trabajar para revitalizarlos, a partir del conocimiento y la propagación de la identidad del habitante de San Marcos.

La propuesta pedagógica encierra estrategias de educación cultural bajo el enfoque inclusivo, resultante de diagnósticos, encuestas, talleres participativos y revisiones bibliográficas. Integrar al quehacer educativo las manifestaciones culturales del municipio, de manera intencionada, genera espacios democráticos, participativos y de respeto por la diferencia, en aras de incrementar el nivel de inclusión social.

La propuesta tiene en cuenta los aportes que hizo la comunidad educativa en los diferentes talleres realizados, contempla áreas de preferencia, núcleo temático, objetivo, meta, estrategia de educación cultural y competencias a desarrollar. El núcleo temático abarca las tradiciones culturales, los personajes, la ecología, la historia y la geografía local; con la estrategia se dinamiza el desarrollo de esta temática y se promueven procesos incluyentes de pedagogía activa, y participación democrática. Finalmente, se desarrollan competencias que apuntan al rescate y el fortalecimiento de la identidad cultural, el respeto por la diferencia, la integración de la comunidad educativa y la vivencia y el reconocimiento de la cultura local y regional.

Desafío vocacional de los adolescentes en el Golfo de Morrosquillo

Otro de los estudios desarrollados en el núcleo de Inclusión Social de Comunidades Especiales, fue el del “Perfil vocacional de estudiantes de educación media en los municipios Santiago de Tolú y Coveñas, Subregión Golfo de Morrosquillo del departamento de Sucre”. La investigación se orientó a identificar el perfil vocacional de los estudiantes de educación media, considerando que este es el punto de partida desde el que estos empiezan a participar de manera activa en la construcción del desarrollo de sus comunidades, de acuerdo con sus intereses y competencias. La orientación vocacional se ha abordado con la intención de ofrecer un conjunto de posibilidades a la población joven frente a su inclinación profesional, técnica, o tecnológica, y va más allá de la elección de una ocupación. Esto es, se orienta a la consolidación de su proyecto de vida (Rivera, 2014; Said-Hung & Valencia, 2014).

La elección adecuada de la carrera profesional respecto a las propias habilidades y expectativas tiene incidencias en la disminución de los niveles de deserción universitaria, así como al bajo desempeño académico asociado al bajo interés en las actividades curriculares escogidas a priori (Bernardo-Gutiérrez, 2015). Sin embargo, aunque se sabe de la importancia que tiene para la población adolescente contar con una adecuada orientación vocacional, muchos centros de educación no la ofrecen, o brindan una orientación deficiente (Rivera, 2014).

Estudios desarrollados en la región Caribe colombiana alertan sobre la necesidad urgente de programas de intervención desde las instituciones de enseñanza, a cargo de los programas de formación e inserción laboral. Pues, se visibiliza la dificultad en el ingreso a la educación superior que impacta en la formación de talento humano para el progreso de la región y el país, que demanda una fuerza laboral calificada y competente (Senior, Valencia, Pacheco, Reyes, 2014).

La subregión Golfo de Morrosquillo, es una de las zonas geográficas del país promovida para la economía del turismo. Sin embargo, una de las preocupaciones que se diagnosticaron en el Plan Estratégico de Desarrollo Turístico de Sucre (2011) es la baja capacidad instalada y la desarticulación de la oferta formativa en los municipios turísticos.

En la subregión Golfo de Morrosquillo no se encuentran reportes de experiencias de orientación vocacional implementadas con la población escolarizada; sin embargo, parte del compromiso que asumen los establecimientos educativos en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), implica la orientación a estudiantes en la construcción de un proyecto de vida y una preparación profesional. Al terminar sus estudios de bachillerato, los jóvenes se enfrentan con el dilema de escoger entre una preparación a nivel profesional, técnica o tecnológica, en medio de las condiciones socioculturales y los estilos de vida que se gestan alrededor de estas, las características familiares, la herencia social común, los recursos económicos, la oferta educativa en la región, y la influencia de terceros que inciden en su elección.

Considerando que la orientación vocacional marca una coyuntura fundamental entre la educación y el desarrollo local, la presente investigación se propuso identificar el perfil vocacional de estudiantes de educación media de Instituciones oficiales ubicadas en zonas de vulnerabilidad socio-económica en la subregión del Golfo de Morrosquillo. El propósito del estudio es ofrecer información útil para los actores locales frente a las apuestas de fortalecimiento del sector turístico en materia de formación y capacitación de talento humano que respondan a las demandas de esta región; beneficiar a los diferentes actores de la comunidad educativa de estos municipios y generar reflexiones en torno a la contextualización de los procesos enseñanza aprendizaje frente a los desafíos del desarrollo en el territorio.

El estudio es de tipo transversal exploratorio, con una muestra de 273 estudiantes de educación media (grado 10° y 11°) de instituciones oficiales ubicadas en zonas de vulnerabilidad socio-económica en los municipios Santiago de Tolú y Coveñas de la subregión Golfo de Morrosquillo. En el estudio también participaron docentes y directivos de dichos establecimientos educativos. Se aplicaron encuestas orientadas a caracterizar las condiciones socio-demográficas, económicas, culturales, educativas, e identificar los factores determinantes para la elección del perfil vocacional.

A su vez, se aplicaron cuestionarios abiertos a docentes y directivos orientados a identificar las estrategias de orientación vocacional implementadas en las Instituciones oficiales a fin de aportar a la

construcción del perfil vocacional de los estudiantes de educación media de las Instituciones educativas seleccionadas para el estudio. Lo anterior, permitió rescatar el sentir y las experiencias de los participantes en el proceso, así como las opiniones, referencias y aportes de los mismos con miras a enriquecer los resultados y planear adecuadas alternativas.

De acuerdo con lo identificado, el 68% de los participantes se encuentra en estrato 1, de los cuales un 37,4% se concentra en la zona urbana, frente a un 30,7% que se concentra en la zona rural. Esto se evidencia en las condiciones de pobreza de la población y la escasez de recursos para cumplir con estándares mínimos de vida que permitan la satisfacción de las necesidades básicas y la generación de bienestar para toda la familia. Se encontró que el 78% de las familias, de acuerdo con lo reportado por los adolescentes, vive con menos de un salario mínimo legal vigente para el año 2016.

En lo referente al nivel educativo de las familias, se encontró que un 48,9% de sus integrantes no terminaron su ciclo escolar y sólo el 25,3% de los integrantes de las mismas, son bachilleres. Lo cual, se asocia con la información sobre las profesiones u ocupaciones a nivel familiar, donde prevalece la informalidad en el 74% de los casos.

Frente a la expectativa de formación de los estudiantes en media vocacional de las Instituciones Educativas adscritas a los Municipios de Santiago de Tolú y Coveñas se identifica el interés de los participantes por adelantar estudios una vez terminen el bachillerato, enfocándose, principalmente, por cursar estudios a nivel profesional. Por lo tanto, esto resulta positivo debido a la motivación personal de los estudiantes por adelantar estudios que, de alguna manera, permiten la generación de mejores condiciones de vida, así como el acceso a mejores oportunidades laborales dentro y fuera de su sitio de residencia. Sin embargo, se destaca que el área de hotelería y turismo le interesó sólo al 0,4% de los participantes. Por lo tanto, aunque existe la motivación por estudiar carreras profesionales, los adolescentes están centrando su interés en motivaciones personales y familiares más que en la identificación de oportunidades de desarrollo y mejoramiento de la prestación de servicios turísticos y comerciales, y el mejoramiento de la calidad de vida en la subregión. Es importante fomentar proyectos de vida diversos que tomen en consideración la movilidad geográfica y cultural característica de las sociedades actuales. Formar

globalmente desde la localidad. El problema está cuando la oferta que se genera no ofrece realmente alternativas diversas, sino que se proponen escenarios donde se concentra una alta oferta de profesionales que entran a competir en el duro mercado laboral.

Existe un conjunto de aspectos conscientes o inconscientes sobre los cuales una persona logra articular la toma de sus decisiones. Respecto a las motivaciones para la elección de una carrera u ocupación, se encontró la prevalencia de un conjunto de razones personales con influencia en mayor medida de los padres o familiares del estudiante. Las razones personales que motivan las decisiones de los estudiantes están asociadas al deseo de llegar a convertirse en profesionales y de obtener un status social que les facilite el acceso a mejores condiciones de vida y mejores oportunidades asociadas al mercado laboral. Así que, se aprecia un interés a nivel individual de los estudiantes por salir adelante, alejado de una iniciativa o deseo de progreso a nivel de municipalidad; pues, la apuesta está orientada al desarrollo personal en contextos diferentes al propio.

Aunque en el estudio se evidenció que no se han generado los espacios familiares para conversar sobre la vocación de los hijos, el 58% de los estudiantes ha percibido que una de las limitaciones para adelantar estudios universitarios se encuentra relacionada con el factor económico familiar que resulta insuficiente para cubrir gastos de matrícula y sostenimiento mientras se adelanta el proceso académico.

En lo referente a las estrategias de orientación vocacional que se desarrollan en la escuela, los resultados permiten identificar que la orientación vocacional no es un componente que se tiene en cuenta en la planeación institucional, al menos en cuatro de los seis establecimientos educativos participantes.

Las estrategias de acompañamiento para la orientación vocacional de los estudiantes, desde la perspectiva y quehacer docente en las instituciones educativas participantes, se pueden sintetizar en las siguientes categorías: falta de capacitación de los docentes para realizar la orientación vocacional (67% de los participantes), falta de estímulos para la implementación (83%), presupuesto limitado (83%). Aunque más del 60% de los participantes reconoce que las instituciones educativas promueven la articulación de la educación secundaria con la educación técnica o superior, no se evidencian

de forma concreta actividades que permitan que esa promoción se enmarque en las necesidades de formación para la competitividad de los municipios y la región.

Es preciso indicar que a pesar de los esfuerzos realizados desde el Plan de Competitividad Regional del Departamento, en las Instituciones Educativas adscritas a los Municipios de Santiago de Tolú y Coveñas no se están promoviendo estrategias para facilitar la elección de carreras técnicas, tecnológicas o profesionales asociadas a la iniciativa de fortalecimiento del sector turístico y, por ende, de la competitividad de la región.

Se corrobora lo expuesto con la percepción de los docentes quienes afirman que no desarrollan, en el marco de sus aulas de clases, estrategias orientadas a la elección profesional con miras a fortalecer el desarrollo turístico del Municipio, por lo cual se infiere que, además de convertirse esta labor de orientar y acompañar a los estudiantes en su elección vocacional en un actividad aislada y de pocos docentes, es un proceso que se desarrolla partiendo de los intereses personales de los estudiantes y de su motivación por generar mejores condiciones de vida.

Después de haber analizado los resultados respecto a las condiciones sociodemográficas de los estudiantes de educación media de instituciones educativas oficiales en los Municipios de Santiago de Tolú y Coveñas, de los factores personales, académicos, familiares y contextuales, que inciden a la hora de elegir una ocupación o profesión y de las estrategias que han sido implementadas en la escuela, en aras de aportar al proceso de orientación vocacional con miras a fortalecer el desarrollo local de la subregión Golfo de Morrosquillo, es preciso indicar que la población estudiada presentará limitaciones respecto al acceso y permanencia en estudios de la educación superior, posterior a la culminación de su bachillerato. Esto, debido a que sus familias no cuentan con las condiciones mínimas para apoyarlos. Lo cual se sustenta en sus condiciones de vida referentes a las necesidades básicas insatisfechas, su localización en el nivel 1 de la escala de estratificación social, y además, a que muchas de las familias tienen ingresos económicos mensuales inferiores al salario mínimo legal, en la mayoría de los casos obtenidos de la economía informal y mano de obra no calificada.

Ante ello, es importante rescatar que el apoyo familiar garantiza la permanencia en el proceso y permite que el estudiante se posea como

actor principal en su proceso formativo, dado que la familia es un actor insustituible en el proceso de desarrollo de los hijos y se complementa con la escuela como instancia de aprendizaje y crecimiento a nivel personal, cognitivo, afectivo y emocional.

Se identifica con gran preocupación la poca promoción de los establecimientos educativos respecto a la elección de carreras orientadas al fortalecimiento de la competitividad de sus municipios. Los estudiantes están centrando su interés en motivaciones personales y familiares más que en la identificación de oportunidades de desarrollo y de mejoramiento de la prestación de servicios turísticos y comerciales y en el mejoramiento de la calidad de vida en la subregión. Es importante recordar que, para que una empresa sea funcional y permanezca en el tiempo, debe contar con un capital humano cualificado y planificado que responda a las demandas del sector y el resultado deja entrever un interés a nivel individual de los estudiantes por salir adelante, alejado de una iniciativa o deseo de progreso a nivel de la municipalidad, pues, la apuesta está orientada al desarrollo personal en contextos diferentes al propio.

Esto permite inferir que la orientación vocacional es una actividad aislada; pues, la inexistente planeación de un programa o proyecto de orientación vocacional, acompañado de un escaso rubro presupuestal que la respalde, de unos incentivos para fomentarla, y de una capacitación institucional adecuada en torno a la misma, son los factores determinantes del poco o nulo impacto que tienen los procesos de orientación vocacional en la vida de los estudiantes y en la importancia de la misma en la dinámica institucional.

Conclusiones y recomendaciones

Al analizar los resultados de las investigaciones enmarcadas en el núcleo problema N° 19 “Inclusión de Comunidades Especiales”, se evidencia que distintas comunidades del departamento de Sucre enfrentan situaciones de naturaleza psicosocial, que constituyen verdaderas barreras para el logro de una sociedad incluyente, con acceso a participación e integración de sus miembros.

Los efectos devastadores de la violencia, han dejado huellas que van más allá de los daños físicos al entorno, a los bienes y a la propia humanidad

de las víctimas, trascendiendo a las formas cotidianas de relacionamiento entre las personas e incluso a la construcción y definición del propio ser. Esto se pudo apreciar en el caso de las mujeres víctimas del conflicto, que pese a mostrar indicadores de bienestar psicológico y satisfacción vital, también señalaron dificultades para el establecimiento de relaciones armoniosas y de confianza con los demás.

Así las cosas, tal como se evidenció en varias de las investigaciones del núcleo, la ruptura de los lazos sociales, la desconfianza y formas de relacionarse basados en el desequilibrio de poder y el sometimiento, ha tocado incluso a las nuevas generaciones del departamento. Estas se encuentran modeladas por patrones de conducta poco adaptativos, lo que ha conducido al recrudecimiento de la violencia en expresiones como el pandillismo y el microtráfico, e incluso el matoneo o bullying en el escenario educativo, que coartan de maneja contundente sus oportunidades de desarrollo personal y social.

La identificación de procesos de legitimación de la violencia por parte de los adolescentes, dejan en evidencia una sociedad que actúa de forma neutral ante las agresiones, entendidas e interiorizadas como una forma normalizada de comportamiento que puede tener graves consecuencias en el establecimiento de futuras relaciones, así como en la forma de resolver distintos conflictos. Llama la atención que los adolescentes reconozcan al barrio como el escenario de mayor observación de expresiones de violencia, lo que supone una naturalización comunitaria de este tipo de situaciones, señalando deterioro del tejido social en su entorno inmediato.

Así mismo, se destaca que los profesores en las instituciones educativas, reconozcan prioritariamente las agresiones físicas como manifestaciones de bullying, mientras los adolescentes están señalando otras situaciones que implican desbalance de poder de manera sostenida y con mayores repercusiones para su salud mental y desarrollo social, como el acoso sexual, el hostigamiento, las amenazas, el ocultamiento de objetos personales, la limitación de la participación en clase y el desprestigio social.

Aunque estas situaciones no representan faltas de gravedad disciplinaria para los adultos, podrían tener un mayor impacto en términos socioafectivos del desarrollo de los adolescentes, cuya vulnerabilidad se

reflejó de forma contundente en el estudio sobre la presencia de síndromes internalizantes y externalizantes.

Es claro que la población joven enfrenta crisis relacionadas con la consolidación de su identidad, de sus redes sociales de apoyo, del establecimiento de relaciones sanas y duraderas, que, al sumarse a la necesidad de afrontar el impacto del conflicto, los ubica en verdadera situación de riesgo frente al desarrollo clínico de trastornos afectivos y de la adaptación social.

Los aspectos anteriormente señalados, develan que existe una brecha comunicacional entre adolescentes y adultos que dificulta el establecimiento de medidas más pertinentes para hacer frente a las problemáticas que se presentan en la cotidianidad.

Esta brecha también se hizo evidente en las dificultades para la participación de los adolescentes en procesos de adaptación a las condiciones climáticas de su entorno. Pero, más allá de este asunto específico, queda manifiesta la dificultad para una real participación y construcción de ciudadanía desde temprana edad, así como el sostenimiento de modelos de relación que priorizan la obediencia a la autoridad, más que la reflexividad sobre las normas.

Mientras estas circunstancias perduren en nuestras sociedades, será muy difícil alcanzar el cumplimiento de lo establecido en la Constitución o en la Ley de Infancia y Adolescencia, o la Ley de Gestión del Riesgo de Desastres, que promulgan entre otras acciones, la necesidad de articulación de todos los actores sociales para el logro de los objetivos que se proponen. Objetivos como la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes, entre los cuales se encuentra la participación, o bien, la garantía del derecho a la vida a partir de la reducción de riesgos que cobran tantas víctimas en el país y que vulneran derechos como la educación, al tener que utilizar instalaciones educativas como albergues.

Esa falta de sentido de ciudadanía en los adolescentes y la desconexión con el territorio, se manifiesta en la desarticulación de su proyecto de vida respecto a las necesidades de sus municipios. La vocación regional y local no es de interés para la mayoría de los jóvenes que se orientan por intereses particulares y que, al final, no siempre resultan en una consecuente mejoría de sus condiciones de vida. Al contrario, entre las consecuencias

de construir la vida de esta manera, está la migración rural-urbana y el empobrecimiento de los territorios más rurales, al perder el potencial que representan los jóvenes para su renovación y desarrollo.

Entre las recomendaciones para el desarrollo de políticas de inclusión en el departamento de Sucre producto de las experiencias investigativas del núcleo N° 19, podemos rescatar las siguientes:

Es importante garantizar la implementación de medidas de participación, de construcción de redes sociales de apoyo, de recuperación de la confianza entre las personas, entre las comunidades y hacia las instituciones. Construir las medidas desde la base, brindar la oportunidad de expresión tanto de los acuerdos como de los desacuerdos, para llegar a la generación de mejores alternativas emergentes de los verdaderos protagonistas, inmersos generalmente en las problemáticas. Esto aplica para todos los actores sociales, más allá de su grado y tipo de vulnerabilidad. En el caso específico de los adolescentes y jóvenes es fundamental, para mostrarles que su voz puede ser escuchada, que sus aportes son valiosos para la comunidad y que pueden ser líderes en la reconstrucción de sus territorios, tanto en la mejora de sus entornos físicos, como en la dinamización de sus entornos sociales.

Asimismo, el departamento de Sucre demanda con suma urgencia, contar con acompañamiento especializado al interior de las instituciones educativas, para poder brindar una atención pertinente y de calidad a tantos adolescentes con dificultades socioafectivas, antes de que estas se conviertan en limitaciones severas para su desarrollo personal y social. La incidencia evidenciada de indicadores de riesgo y de indicadores clínicos en términos de salud mental, requiere de la oportuna respuesta de las autoridades para evitar problemáticas mayores de este tipo en el territorio. Cada vez hay mayor acuerdo entre los investigadores sobre la relación entre salud mental y el incremento de problemáticas sociales como conductas desviadas y antisociales, así como de salud pública como embarazos no deseados, abortos clandestinos, enfermedades de transmisión sexual, consumo de sustancias psicoactivas, por mencionar algunas. A su vez todas estas impactan fuertemente sobre la prestación de servicios sociales por parte del Estado y, por tanto, en las posibilidades de inversión en diversas alternativas de desarrollo.

El escenario educativo se constituye en el de mayor potencial inmediato para la implementación de estrategias de inclusión. Invertir en una educación de calidad, es dar un gran paso de liberación ante todas las limitaciones mentales y taras sociales que los sistemas hegemónicos opresivos han desarrollado y que mantienen a las poblaciones sumidas en la pobreza tanto material como de espíritu. La educación es liberadora porque allí, además de apropiarse el conocimiento científico que nos hace trascender como especie humana, se construyen las bases de las relaciones en la sociedad, es el espacio por excelencia para la toma de decisiones, la autoafirmación del ser, la generación de redes de apoyo, de ciudadanía, de país. En la escuela, los niños, niñas y adolescentes replican su mundo y, por tanto, pueden crear condiciones más sanas de relación futura o bien, sostener las formas poco adaptativas a las que nos ha conducido la violencia. La educación constituye la principal herramienta de transformación social, pero debe ser una educación contextualizada, capaz de resignificar el sentido de las tradiciones para el fortalecimiento de la identidad local, de generar sentido de pertenencia y espíritu ciudadano, pero sobre todo debe enseñarnos a convivir aún en medio de las diferencias, con respeto hacia todos.

Bibliografía

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301. doi:10.1037/0033-2909.85.6.1275
- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). Manual for ASEBA school-age forms & profiles. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Alcaldía de San Onofre. (2016). Nuestro municipio: indicadores. Obtenido de Sitio web de la Alcaldía de San Onofre, Sucre: <http://www.sanonofre-sucre.gov.co/indicadores.shtml#poblacion>
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1.
- Amar, J. (2000). Niños Involnerables: Factores cotidianos de protección que favorecen el desarrollo de los niños que viven en contextos de pobreza. *Psicología del Caribe*, 96-126.
- Amar, J. A., Madariaga, C., Jabba, D., Abello, R., Palacio, J., Martínez, M., ... & Díaz, M. (2014). Desplazamiento climático y resiliencia: Modelo de atención a familias afectadas por el invierno en el Caribe Colombiano. Universidad del Norte. Recuperado de: <http://cdkn.org/wp-content/uploads/2015/02/Desplazamiento-climatico-y-resiliencia-Universidad-del-Norte.pdf>
- Amar, J., Madariaga, C., Martínez, M., Robles, C., Utria, L., Sanandrés, E., ... & Zanello, L. (2012). Modelo comprensivo del desplazamiento climático en personas afectadas por la ola invernal de 2010-2011 en el municipio de Manatí, sur del departamento del Atlántico. Recuperado de: <http://cdkn.org/wp-content/uploads/2013/07/Art%C3%ADculo-Vivencia-del-Desplazamiento-Clim%C3%Altico.pdf>
- Andrade Salazar, J., Parra Giraldo, M., & Torres Padilla, L. (2013). Desplazamiento forzado y vulnerabilidad en salud mental en Colombia. *Revisión del estado del arte. Poiésis*, 0(25). doi:<http://dx.doi.org/10.21501/16920945.645>
- Antonopolus, D. (2015). Teachers' Perceptions of Bullies and Bullying Behaviour. Universidad de Toronto. Trabajo para optar al grado de Magister.
- Araoz-Fraser, S. (2010). Inclusión social: un propósito nacional para Colombia. serie Documentos de Investigación, edición N° 1, Ediciones Fundación Universidad Central, Bogotá, D. C., Colombia. [Recuperado de:] <http://>

ucentral.edu.co/images/editorial/economia/2010-12-documentos-investigacion-economia-007.pdf

- Asociación Psiquiátrica Americana. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V). España: Panamericana.
- Ávila-Toscano, J. H., Vivas, O. A., Herrera, A., & Jiménez, M. (2016). Gestión del riesgo de desastres en el caribe colombiano desde la óptica de organismos de socorro y administraciones locales: el caso del sur de Atlántico. *Revista Luna Azul*, 42, 68-88.
- Azuero, A (2009). Capital social e inclusión social: algunos elementos para la política social en Colombia. *Cuadernos de administración*. (41), 151- 168.
- Banco Mundial (2017). Inclusión social. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/topic/socialdevelopment/brief/social-inclusion>
- Banco Mundial (2014). Gains in the Balance: A Fiscal Policy Challenge for Latin America and the Caribbean. Washington, DC [Recuperado de] <http://www.worldbank.org/en/topic/socialdevelopment/brief/social-inclusion>
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31 (2), 102-119 Doi:10.1080/0305724022014322.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) I. *Psicothema*, 18(Suplemento), 13-25.
- Bernardo-Gutiérrez, A., Cerezo Menéndez, R., Rodríguez-Muñiz, L., Núñez Pérez, J., Tuero Herrero, E., & Esteban García, M. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 0(16), 63-84. Recuperado de <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2363>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497. DOI: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Blanco, A., Caballero, A. & De La Corte, L. (2005). *Psicología de los Grupos*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Briceño, T. V., & Cedeño, N. E. V. (2008). Estrategias metodológicas para la enseñanza del patrimonio cultural local en el área de educación para el trabajo. Caso: Unidad educativa” Juan Bautista Dalla Costa” del municipio Boconó del estado de Trujillo. *Investigación y postgrado*, 23(3), 251-280.

- Buelvas, F., & Amarís, M. (2010). Comprensión del bienestar en una persona desplazada por la violencia sociopolítica. *Psicología desde el Caribe*, (26), 156-177.
- Burger, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Bauman, S. & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202.
- Cabrera, M. (2010). Propensión migratoria de los adolescentes y los jóvenes. M. Cabrera y S. Aguiar, Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud: segundo informe, 292-330. Recuperado de: http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9803/1/enaj_segundo_informe_cap6.pdf
- Cantero. M. (2012). Competencias Socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario. Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Cardozo, A., Martínez-González, M., Colmenares, G., Oviedo, J., & Rocha, A. (2012). Caracterización de las condiciones de vida y el bienestar psicológico de adolescentes damnificados del sur del departamento del Atlántico. *Cultura, Educación y Sociedad*, 3(1). Recuperado de <http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/958>
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364–382. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034301223011>
- Chaux, E. (2005). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresiones entre niños y adolescentes en Bogotá. *Revista de estudios sociales de la Universidad de los Andes*, 21, pp. 43-53.
- Chaux, E. y Castaneda, M. (2004). Observaciones naturalistas del matoneo en un colegio de Bogotá. Universidad De Los Andes – Uniandes. Tesis concluida.
- Christophe, M., Aime, A., Salvas, M., Morin, A, & Normand, C. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 181–195.
- Cifuentes Patiño, M. R. (2015) Niñez y juventud, víctimas del conflicto armadores para el trabajo social. *Revista Tendencias & Retos*, 20(1), 161-177.
- Cillessen, A. y. (2004). From censure to reinforcement:.. *Child Development*, 75, 147-163.

- Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2001). Vulnerabilidad social y sus desafíos: Una mirada desde América Latina. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf
- Colciencias (2008). Colombia construye y siembra futuro. Política nacional de fomento a la investigación y la innovación. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_ColombiaConstruyeSiembraFuturo.pdf
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Supplemental material for predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020149.supp>.
- Coraggio, J. L. (2011). Economía social y solidaria, el trabajo antes que el capital. Editorial Abya-Yala: Quito-Ecuador.
- Córdoba, P., Díaz, A, y Mendoza, L. (2011). Manifestaciones del fenómeno de maltrato entre iguales en los estudiantes del grado 6º a 11º de la Institución educativa Simón Araujo de Sincelejo. Tesis de pregrado concluida.
- Córdoba, P. y Mendoza, R. (2012). Manifestaciones del fenómeno de maltrato entre iguales en los estudiantes de los grados 6º a 11º de la Institución educativa Policarpa Salavarrieta de Sincelejo. Tesis de especialización concluida.
- Corporación Colombia digital (2012). Tecnologías de la información para la inclusión social: Una propuesta por la diversidad. Bogotá, Colombia.
- CONPES 3527 de 2008. Política Nacional de Competitividad y Productividad.
- CONPES 3582 de 2009. Política Nacional de Ciencia y Tecnología 2009.
- Crick, N., y Rose, J. (2001). Toward a gender-balanced approach to the study of socialemotional development: A look at relational aggression. In P. H. Miller & E. K. Scholnick (Eds.), *Toward a Feminist Developmental Psychology* (pp. 153-168). New York: Routledge.
- Daset, L, Lopez, C & Hidalgo, M (2009). Síndromes empíricos en una población adolescente, evaluados mediante el Ysr. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212009000100007&script=sci_arttext).
- Davidson, J., Book, S.W., Colket, J.T., Tupler, L. A., Roth, S., David, D, et al. (1997). Assessment of a new self-rating scale for posttraumatic stress disorder. *Psychological medicine*, 27, pp. 153 -160.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE] (2005). Perfil San Onofre, Sucre. Boletín. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/sucre/san_onofre.pdf
- Díaz- Aguado, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., & López-Martínez, O. (2014). Análisis del bienestar psicológico en grupos en riesgo de exclusión social. *Anales de psicología*, 30(2), 541-548.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.
- Elkisia, M. (2014). The Relationship between Bullying, Family Functions and Perceived Social Support Among High School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159 (23), 492-496. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.412>
- Fals Borda, O. (1980). *Historia doble de la Costa: Tomo I, Mompo y Loba*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Frabboni, F. (2005). *Società della conoscenza e scuola*. Trento: Erikson.
- Galdames, S., & Arón, A. (2007). Construcción de una escala para medir las creencias legitimadoras de la violencia en la población infantil. *Psykhé*, 16 (1) 15-25.
- Garaigordobil, J. A. y Oñederra, M. (2010). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Piramide.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: Correlatos socioemocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13(2), 197- 215.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays* (Vol. 5019). Basic books.
- Giraldo, L., Gómez, J. y Maestre, K. (2008). Niveles de depresión y estrategias de afrontamiento en familiares de víctimas de desaparición forzada en la ciudad de Medellín. *International Journal of Psychological Research*, 1 (1), p. 27 - 33.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youth: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA: National Cen-

ter for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.

- González-Velandia, J.C. (2014). La gestión del riesgo de desastres en las inundaciones de Colombia: una mirada crítica. Monografía de grado para optar al título de Ingeniero Civil. Facultad de ingeniería. Universidad Católica de Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10983/2128>
- Gordillo, F. (2004). Hábitat transitorio y vivienda para emergencias. *Tabula Rasa*, (2), 145-166. Recuperado de: <http://revistatabularasa.org/numero-2/gordillo.pdf>
- Graber, J. (2004). Internalizing problems during adolescence. In: R. M. Lerner & Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of an adolescent psychology* (2^a ed., 155-188).
- Hansen, E. (2006). Orientación Profesional. Un manual de recursos para países de bajos y medianos ingresos. Montevideo: CINTERFOR/OIT; OIT. EMP/SKILLS. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/publication/wcms_118214.pdf
- Hernández Barrera, A. B. (2011). Salud mental en niños en condición de desplazamiento en Colombia y su incidencia en políticas públicas. Proyecto de grado para optar al título de psicóloga. Universidad del Rosario. Recuperado de: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/2693>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill: México, DF.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 23-41.
- Hessel, S. (2011). *Indignaos*. Barcelona: Destino.
- Hewitt, N, Gantiva, C, Vera, A, Cuervo, M y Hernández, N. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. *Acta.colomb.psicol.* 17(1), 79-89. doi: 10.14718/ACP.2014.17.1.9
- Hoyos, O., Aparicio, J. & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 16, 1-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301601>

- Hoyos, O. & Córdoba, P. (2004). Estudio de la incidencia del maltrato entre iguales en colegios de secundaria del sector público de la ciudad de Barranquilla. Universidad Del Norte – Uninorte.
- Hoyos, O. Heilbron, K. & Schamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales de niños de 9, 11 y 13 años de colegios públicos y privados de la ciudad de Barranquilla. Universidad Del Norte – Uninorte.
- Hoyos, O., & Bernal, J. (2012). La Relación entre la Prevalencia del Maltrato entre Escolares por abuso de poder. (Bullying) y la Atmósfera Moral Escolar.
- Jilynn, M., Werth, A., Nickerson, A., Aloe, S., Swear, S. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology*, 53, 295–308
- Jiménez, J., Carrillo, J., Prieto, M. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002704> ISSN 1405-6666
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159-185.
- Kennedy, D. E. & Kramer, L. (2008). Improving emotion regulation and sibling relationship Quality. The more fun with sisters and brothers program. *Family Relations*, 57 (5), 567-578.
- Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 539.
- Keyes, C. L. M. & López, S. J. (2002). Toward a science of mental health: positive directions in diagnosis and interventions. En C. R. Snyder y S. J. López (Dir.), *Handbook of positive psychology* (pp. 45-59). Londres: Oxford University Press.
- Kollerová, J., Janošová, P., & Píllan, P. (2015). Moral motivation in defending classmates victimized by Bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 12 (3), 297-309.
- Ley 1620 del 15 de Marzo del 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.
- Lince, N. (2004). *Entre la extinción y el olvido*, San Marcos, Colombia.

- López. C, Castro. M, Alcántara. M, Fernández. V y. López. J. (2009). Prevalencia y características de los síntomas externalizantes en la infancia. Diferencias de género. *Psicothema*, 21(3), pp. 353-358. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72711821003.pdf>
- MacDonald, J. P. (2005). The relationship between life satisfaction, Risk-Taking Behaviors and Youth Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 1495-1518.
- Madariaga Orozco, C., Gallardo Bayona, L. D., Salas Fernández, F. M., & Santamaría Barrios, E. M. (2011). Violencia política y sus efectos en la identidad psicosocial de los niños desplazados el caso de la cangrejera. *Psicología desde el Carib* 10, 88-106.
- Manrique, K., Turizo, Y., & Martínez, M. (2008). Estudio correlacional entre el bienestar psicológico, subjetivo y social, y el fatalismo, el trauma y las cogniciones irracionales postraumáticas, en personas adultas, desplazadas por la violencia sociopolítica, radicadas en la ciudad de Barranquilla. Trabajo de grado para optar al título de Psicólogo. Universidad del Norte.
- Marini, Z., Fairbain, L. & Zuber, R. (2001). Peer harassment in individuals with developmental disabilities: Towards the development of a multidimensional bullying identification model. *Developmental Disabilities Bulletin*, 29, 170-195.
- Martín Baró, I. (2003). Poder, ideología y violencia. Ed. A. Blanco & L. De la Corte. Madrid: Trotta.
- Martínez-González, M.B. & Amar-Amar, J. J. (2017). ¿Quién es el malo del paseo? Legitimación de la violencia por niños en contextos de migración forzada por la violencia. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Martínez-González, M. B., Robles-Haydar, C. A., Amar-Amar, J. J., & Crespo-Romero, F. A. (2016). Crianza y desconexión moral en infantes: Su relación en una comunidad vulnerable de Barranquilla. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 315-330.
- Martínez, M., Robles, C., Utría, L., & Amar, J. (2012). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*. doi:<http://dx.doi.org/10.14482/psdc.311.4930>
- Mels, C. (2012). Entre pobreza y violencia: ¿cómo afectan los estresores diarios y la violencia a adolescentes en zonas de guerra? *Ciencias Psicológicas*, 6(2), 111-122.

- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying. A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Miller Restrepo, A., Corrales Carvajal, S., García, S., Coll, A., Ramírez, O. L., Arnaiz Pedroza, C., & Grau, E. (2013). *La Verdad de las Mujeres: Víctimas del Conflicto Armado en Colombia*. Maguaré.
- Ministerio de Educación Nacional – Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Autor. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_vulnerables.pdf
- Mojica-Vélez, J.M. (2013). El conocimiento local en la gestión del riesgo de inundaciones: comunidades del municipio de Mompós Bolívar. Tesis para optar al título de Magister en Medio Ambiente y Desarrollo. Facultad de Minas, Departamento de Geociencias y Medio Ambiente. Universidad Nacional de Colombia, Medellín. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/11574/1/1035418622.2014.pdf>
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Ochoa, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 537-542.
- Navarro, E., Meléndez, J., Sales, A. y Sancerni, M. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: Trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema*, 24(3), 377-383.
- Nikpour, G. (2012). Investigation the role of emotional intelligent in mental health of university students. *European Psychiatry*, 27 (Supl).
- Obermann, M. (2011). Moral Disengagement among Bystanders to school Bullying. *Journal of School Violence*, 10 (3), 239-257.
- Ocampo-Zamora, J. C. (2010). Estrategias de adaptación al medio en comunidades indígenas después del Huracán Félix: los casos de Butku y Awas Tingni. Cuaderno de Investigación (33). Nitlapan-UCA, Managua. Recuperado de: http://repositorio.uca.edu.ni/268/1/cuaderno_33.pdf
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780.
- Olweus, D. (1996). The revised Olweus bully/victim questionnaire for students. Bergen, Norway University of Bergen.

- Opiolo de Arteaga, S. D. (2016). *¿Cómo potenciar las emociones positivas a través del juego en niños en situaciones de postimpacto en desastres naturales?* Tesis de Grado. Instituto de Psicología de la Salud. Universidad de la República. Uruguay.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (1948) *¿Cómo define la OMS la salud?* [Recuperado de] <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>.
- Orozco-Méndez, C. (2006). La cultura local como estrategia pedagógica. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-138893_archivo.pdf
- Ortega-Ruíz, R. (2015). *Convivencia y Ciberconvivencia*. Madrid: Machado grupo de Distribución.
- Ortiz y Chaskel (sf). El impacto en niños y adolescentes de los eventos ligados al conflicto armado. Recuperado de https://scp.com.co/precop-old/precop_files/modulo_8_vin_3/Imp_ninos_adol_conf_armado.pdf
- Palacio, J.E., & Barrios, B. (2013). Relación entre las estrategias de afrontamiento colectivo y el crecimiento postraumático en adolescentes damnificados por la ola invernal. *Psicogente*, 16(30), 345-355. Recuperado de: <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/psicogente/article/view/284>
- Patterson, G., & DeBaryshe, B. &. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologists*, 329-335.
- Pedreira, J., Blanco, V., Pérez, M, y Quirósd, S. (2014) *Psicopatología en la adolescencia*. *Medicina de la adolescencia*, 11(61), 3612–3621.
- Peterson, C. (2006). *A primer impositive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peiró i Grègori, S. &. (2011). Una mirada crítica a las repercusiones de la televisión en la educación. *Polis*, 413-432. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000200018>
- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 195–209.
- Peskin, F., Tortolero, R., y Markham, M. (2006). Bullying and victimization among black and hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163), 467-484.

- Plan. (2015). Niñas y Niños: Determinantes en la Construcción de la Paz Territorial, Estable y Duradera. Recuperado de https://plan.org.co/sites/files/plan/field/field_document/documento_paz_final.pdf
- Plan Estratégico de Desarrollo Turístico de Sucre (2011). Fondo de promoción turística, Departamento de Sucre, Ministerio de Comercio, Industria y Turismo.
- Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. República de Colombia.
- Plan de Desarrollo Departamental 2012-2015. Acciones Claras para Dejar Huellas. Gobernación del departamento de Sucre.
- Plan Estratégico Departamental de Ciencia Tecnología e Innovación – PEDCTI (2013). Alianza entre la gobernación de Sucre, Colciencias, CECAR, Red ADELCO. Autor.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e Pedagogia interculturale*. Trento: Erikson.
- Posada, R y Parales, C. (2012). Violencia y desarrollo social: más allá de una perspectiva de trauma. *Universitas Psychologica*, Enero-Marzo, 255-267.
- Proyecto de Formación de Alto Nivel Departamento de Sucre. (12 de 3 de 2017). Nosotros. Obtenido de Formación de Alto Nivel Sucre: <http://formacion-dealtonivelsucre.com.co/>
- Ramírez-Villegas, J., Salazar, M., Jarvis, A., & Navarro-Racines, C. E. (2012). A way forward on adaptation to climate change in Colombian agriculture: perspectives towards 2050. *Climatic Change*, 115(3-4), 611-628. doi:10.1007/s10584-012-0500-y
- Registro Único de Víctimas [RUV] (2017). Total nacional. Red Nacional de Información. Recuperado de: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Rettew, D. & Pawlowski, S. (2015). Bullying. *Child Adolesc Psychiatric Clin N Am*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chc.2015.12.002>
- Rivera, L. P. (2014). Análisis psicopedagógico del servicio de orientación vocacional de un colegio privado de la provincia de San José. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 2014, 1-32.
- Roca, H. (2008). Que es inclusión/exclusión social? Documento en línea. http://asambleaconstituyente.gov.ec/blogs/hilda_roca/2008/02/05/%C2%BF-que-es-inclusionexclusion-social

- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Flores, A. & Fulquez, S. (2013). Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55-64.
- Ruvalcaba, N., Salazar, E. & Gallegos, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *Revista CES Psicología*, 5(1) pp. 1-10.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Sacco, D. (2015) Social inclusion leads individuals to devalue groups of perceived inferior quality. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 19(4). 211-224. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/gdn0000035>
- Sacco, D. F., Brown, C. M., Young, S. G., Bernstein, M. J., & Hugenberg, K. (2011). Social inclusion facilitates risky mating behavior in men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 985-998. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167211405063>
- Said-Hung, E. & Valencia-Cobo, J. (2014). Presentación. En: E. Said-Hung & J. Valencia-Cobo, p. 8-9. Modelo de orientación vocacional para instituciones educativas en Colombia. Ediciones Uninorte.
- Sanabria, A., & Uribe Rodríguez, A. F. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana
- Sandoval, M., Lemos, S., & Vallejo, G. (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: a normative study of the YSR. *Psicothema*, 18(4), 804-809.
- Santamaría, A. (2009). Más allá de la adversidad: comprensión del trauma psicosocial en una mujer víctima de violencia de género. Proyecto de grado para optar al título de psicóloga. Universidad del Norte.
- Sedano-Cruz, K., Carvajal-Escobar, Y., & Díaz, A. (2013). Análisis de aspectos que incrementan el riesgo de inundaciones en Colombia. *Revista Luna Azul*, 37, 219-238. Recuperado de: http://200.21.104.25/lunazul/downloads/Lunazul37_14.pdf
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Special issue on happiness, excellence, and optimal human functioning. *American Psychologist*, 55(1), 5-183.

- Senior, D., Valencia, J., Pacheco, G. & Reyes, D. (2014). Demanda de capital humano del sector productivo del departamento del Atlántico. En: E. Said-Hung & J. Valencia-Cobo, p. 10-84. Modelo de orientación vocacional para instituciones educativas en Colombia. Ediciones Uninorte.
- Shabani, J., Aishah, S., Ahmad, A. y Baba, M. (2010). Exploring the Relationship of Emotional Intelligence with Mental Health among Early Adolescents. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 209-216
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México D.F.
- Shemyakina, O. N., & Plagnol, A. C. (2013). Subjective well-being and armed conflict: Evidence from Bosnia-Herzegovina. *Social indicators research*, 113(3), 1129-1152.
- Siaucho-Acevedo, C. A. (2014). Procesos de migración rural-urbana de los y las jóvenes rurales del Municipio de Calamar (Guaviare). Monografía de grado para optar al título de Magíster en Desarrollo Rural. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/12423>
- Smith, P.K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Solano, V. & Polo, E. (2015). Una mirada externa al impacto de la Ley 1523 de 2012 de Gestión de Riesgo de Desastres en Colombia aplicado en el sur del departamento de Atlántico. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes* (1), 44-49.
- Suárez. Y. (2012). La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. *Revista de Psicología, GEPU*, 3(1), 182-200.
- Subirats, J. (2013). Como ser yo mismo, ser como los demás y sentirme reconocido en mí ser distinto: el reto de la nueva ciudadanía. *Argumentum*, 5(1), 270-281.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona. Estudios Sociales.
- Thomas, F. C., Tol, W. A., Vallipuram, A., Sivayokan, S., Jordans, M. J., Reis, R., & de Jong, J. T. (2016). Emic perspectives on the impact of armed conflict on children's mental health and psychosocial well-being: Applying a social ecological framework of resilience in northern Sri Lanka. *Peace*

- and Conflict: *Journal of Peace Psychology*, 22(3), 246. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/pac0000172>
- Toldos, M. (2002). *Adolescencia, violencia y género*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://ruidera.uclm.es:8080/jspui/bitstream/10578/1005/1/273%20Factores%20psicosociales%20de%20la%20agresi%C3%B3n.pdf>
- Trejos, L. (2016). Hipótesis explicativas de la derrota estratégica de la insurgencia armada en el Caribe colombiano: los casos de las FARC-EP y el ELN. *Revista de Derecho*, 346-377.
- Trejos-Rosero, L. F., & Rendón, G. (2015). Ilegalidad, debilidad estatal y reconfiguración cooptada del estado en la región caribe colombiana. *Revista Encrucijada Americana*, 7(2), 99-113. Recuperado de: http://www.encrucijadaamericana.cl/articulos/a7_n2/a5_ilegalidad_debilidad_estatal_y_reconfiguracion_cooptada_del_estado_en_la_region_caribe_colombiana.pdf
- Turrall, H., Burke, J., & Faurès, J. M. (2011). *Climate change, water and food security*. FAO.
- Uribe-Diosa, M (2012). *Caracterización de la dinámica de inundación en la región de La Mojana y las estrategias implementadas para mitigar sus consecuencias sociales en el período comprendido entre los años 2001 y 2012*. Monografía de grado para optar al título de Ecóloga. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/12448>
- Urquijo-Merchán, C. & Vargas-Gómez, M. (2013). *Caracterización territorial y de inundaciones en la región de La Mojana*. Monografía de grado para optar al título de Ingeniero Civil. Facultad de ingeniería. Universidad Católica de Colombia. Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10983/911>
- USAID, OIM y Unidad de Víctimas. (2014). *Niños, Niñas y Adolescentes*. Recuperado de: https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ninez_0.pdf
- Valdés, A., Estévez, E., y Manig, A. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles Educativos*. 36 (145) 51-64. Doi: [http://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70637-3](http://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70637-3)

- Valencia, M., Ramírez, M., Fajardo, M. & Ospina, M. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1037-1050
- Van Noorden, T., Haselager, G., Cillessen, A., Bukowsky, W. (2014). Deshumanization in children. The link with moral disengagement in Bullying and victimization. *Aggressive behavior*, 40, 320-328.
- Vázquez-Morales, C R; Álvarez-Gordillo, G d C; (2016). Percepciones sobre la salud en estudiantes que viven en áreas de riesgo de desastres de origen hidrometeorológico: el caso de Motozintla, Chiapas, México. *Población y Salud en Mesoamérica*, 13(2) 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44643207005>
- Vergara, D. (2013). Características de victimización de la violencia escolar en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo en el año lectivo 2013. Recuperado de <https://catalogo.cecacar.edu.co/cgi-bin/koha/opac-authoritiesdetail.pl?authid=1373>
- Vigna, A. M. (2008). El arte como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios. Universidad Abierta Interamericana.
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 275-303. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358



Edición digital

Inclusión social de comunidades especiales en el departamento de Sucre: desafíos y
oportunidades

Sincelejo, Sucre, Colombia

Septiembre de 2019



PROGRAMA DE FORMACIÓN DE CAPACIDADES EN CT+I
EN EL DEPARTAMENTO DE SUCRE, CARIBE

Núcleo

Organización de Comunidades especiales (niños, trabajador informal,
asociaciones y participación de género)