



Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Vol. 1. N° 2 | julio- diciembre 2021



Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA



Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Vol. 1. Nº 2 | julio- diciembre 2021



Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

CONTACTO

Contacto principal

Dr. Marco Eduardo Murueta/Editor
Teléfono: + 52 5585708320
Correo electrónico: editor@revistasimbiosis.org

Contacto de asistencia

Profa. Yajaira Vera
Teléfono: (59 3) 960649898
Correo electrónico: info@revistasimbiosis.org

Información legal

ISSN:
Periodicidad: Semestral

EQUIPO EDITORIAL

DIRECTOR EDITOR

Dr. Marco Eduardo Murueta
Asociación Mexicana de Alternativas
en Psicología (AMAPSI)
<https://orcid.org/0000-0002-9057-1426>

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Penélope Hernández
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(UPEL)
<https://orcid.org/0000-0002-6572-2085>

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Mario Morales, Chile
mario.morales@usach.cl

Dr. Manuel Calviño, Cuba
manolo.calvino@gmail.com

Dr. Mario Molina, Argentina
mjosemolina@gmail.com

Dr. Edgar Barrero, Colombia
edgar-barrero@yahoo.es

MSc. David Max Olivares, Bolivia
direccion@cidecuador.org

Dra. Penélope Hernández, Venezuela
penelopec47@gmail.com

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Maricela Osorio Guzmán, México
mosguz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7798-5301>.

Dr. Horacio Roque Maldonado, Argentina
maldonadoho@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0445-7932>

Dra. Laura Evelia Torres Velázquez, México
lauratv@unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8258-0920>

Dr. Belisario Zanabria, Perú
belisario.zanabria@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9142-8007>

Dra. Dora Patricia Celis Escalante, Costa Rica
dora.celise@gmail.com

Dra. Sandra Castañeda Figueiras, México
sandra@unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1005-0912>

Dr. Omar de la Rosa, México
omarpko@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3381-2112>

EQUIPO TÉCNICO

Diseñadora
Licda. Danissa Colmenares

Diagramador
Licdo. Antony Parra

Soporte Técnico

- Ing. Freddy Sánchez
- Licdo. Jean Carlos Montero

Revista Simbiosis, Vol. 1, número 2. julio 2021 – diciembre 2021,
es una publicación semestral editada por la
Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.,

calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla,
Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012,

www.amapsi.org , info@amapsi.org

La responsabilidad sobre la información y opiniones vertidas en los artículos corresponde
únicamente a los autores.

Editor responsable: Marco Eduardo Murueta.

Reserva de derechos al uso exclusivo EN TRÁMITE
otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

ISSN: EN TRÁMITE

Responsable de la actualización de este número:

Marco Eduardo Murueta Reyes.

Calle Instituto de Higiene No. 52 Bis, Col. Popotla,
Alcaldía Miguel Hidalgo, Ciudad de México, Código Postal 11400.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la
publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la
publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

05 EDITORIAL

INVESTIGACIONES

- 08 Las cuidadoras primarias: Un cautiverio silenciado**
Primary caregivers: A silenced captivity
Cuidadores primários: Um cativoiro silenciado
Arely Angélica Delgado Armenta y Maricela Osorio Guzmán/México
- 17 Inteligencia sexual en función de las variables sociodemográficas en adultos.**
Sexual intelligence based on sociodemographic variables in adults.
Inteligência sexual baseada em variáveis sociodemográficas em adultos
Ruth Stefania Ñacato Ñato, Estuardo Paredes Morales; Javier Alexander Salas Sandoval/ Ecuador
- 30 Espacios escolares con distanciamiento virtual: ¿Lugares de encuentros para aprender con otros?**
Living together in educational institutions. From the paradigm of discipline to the paradigm of coexistence
School spaces with virtual distancing: meeting places to learn with others?
Espaços escolares com distanciamiento virtual: lugares de encontro para aprender com os outros?
Laura Fornasari; Laila Daitter; María Cristina Zanotti/Argentina
- 45 Masculinidad: una mirada a los universitarios**
Masculinity: a look at university students
Masculinidade: um olhar sobre estudantes universitarios
Laura Evelia Torres Velázquez; Nadia Navarro Ceja; Margarita Nabor Govea/México
- 58 La presencia de la sombra en los personajes de la obra 9 huecos escrita por Javier Moreno.**
The presence of the shadow in the characters of the play 9 Hollows written by Javier Moreno.
A presença da sombra nos personagens da peça 9 Hollows escrita por Javier Moreno
Yusbely Añez/Venezuela
- 68 Liderazgo educativo y el desarrollo socioemocional en contextos escolares.**
Educational leadership and socio-emotional development in school contexts
Liderança Educacional e Desenvolvimento Socioemocional em Contextos Escolares.
Mario Morales Navarro y Constanza Lizama Vidal/Chile
- 84 CURRÍCULO DE AUTORES**
- 87 POLÍTICAS EDITORIALES**

Al iniciar 2022, en América Latina estamos viviendo la cuarta ola de la pandemia del Covid19, ahora con su variante Ómicron, que ha resultado ser mucho más contagiosa que las anteriores a pesar de los altos porcentajes de vacunación en casi todos los países. Cuando los vacunados se sentían ya seguros, las autoridades sanitarias informan que las dos o hasta tres dosis de la vacuna solamente sirven para disminuir las probabilidades de requerir hospitalización y, en su caso, de morir; pero no hay garantía. Por los enormes números de contagio, mayores que en las tres olas anteriores, no deja de sorprender que este virus microscópico sea capaz de sortear el paquete preventivo: confinamiento prolongado, uso de cubrebocas y caretas, sanitización en todos los espacios comerciales, lavado de manos frecuente, continuas y reiteradas aplicaciones de gel en las manos y las vacunas.

Después de dos años de pandemia y de sus grandes efectos económicos y emocionales en casi toda la población, también nos encontramos con la sorpresa de que las 10 personas más ricas del planeta han duplicado sus fortunas en este período, mientras que 160 millones de seres humanos ingresaron a las ya extensas filas de la pobreza extrema.

No deja de ser motivo de suspicacia encontrar que el Grupo Vanguard, el mayor gestor de fondos de inversión del mundo y el segundo proveedor de “fondos de inversión cotizados”, invierte en grandes compañías de los cinco continentes entre las que destacan Pfizer y Johnson & Johnson, proveedores de una proporción importante de las vacunas contra el Covid19, además de ser inversionista de otras compañías que acaparan la riqueza mundial, entre las que destacan: Amazon (6,20%), Coca Cola (6,83%), PepsiCo25, Microsoft, Sergimar, Time Warner, Ferrari, Apple (7.36%), Bank ofAmerica, JP Morgan, Wells Fargo, Citigroup, Monsanto, Goldman Sachs, Exxon Mobil, Ford, Mc Donald’s, Uber.

El hartazgo del confinamiento y de la incertidumbre, así como el uso prolongado del cubrebocas, deterioran gravemente la salud psicológica del mundo. La ansiedad crece y con ella las expresiones psicopatológicas: insomnio, miedo, fobias, desesperación, depresión, compulsividad alimenticia, rigidez, adicciones, rencores, resentimientos, agresividad, violencia intrafamiliar y social, ideación suicida, surgimiento o agravamiento de diversos padecimientos corporales. Los afectos y las expresiones afectivas a través de los mensajes de WhatsApp y de videoconferencias contribuyen a mitigar esa problemática que, sin embargo, no deja de ser cada vez más intensa. Hacen mucha falta el contacto visual, los abrazos, los besos, las convivencias, el trabajo colaborativo, las diversiones y los eventos artísticos en vivo.

Hace falta ir a las escuelas a desarrollar actividades y amistades y a participar en actividades estructuradas colectivamente, además de los aprendizajes vivenciales que no pueden transmitirse por videoconferencias. Muchos estudiantes, sobre todo de educación básica, han desertado de los programas escolares por no contar con posibilidades de conexión y/o de espacios adecuados para seguir las videoconferencias y porque los enfoques pedagógicos y los programas educativos, que eran ya obsoletos para la educación presencial, resultaron más cansados, aburridos y absurdos al trasladarse a las aulas virtuales.

En su sentido más amplio, la educación genera la manera de ser de personas, grupos y culturas, basándose en las predisposiciones físicas, fisiológicas y del entorno en que nacen y se desenvuelven. La educación es el hilo de la historia, como continuidad de hechos y prácticas que al combinarse y recombinarse crean otros hechos y otras prácticas subsecuentes; y también como conjugación de lo sido (pasado), del advenir (futuro) y del hacerse del presente (presentarse). Al hacerse presente lo sido, lo antes ocurrido, se transforma el pasado, que en retrocarga también modifica lo que ahora está ocurriendo y comienza a ser pasado; abriendo la perspectiva a la que denominamos futuro, cuando también se hace presente en cada momento para transformar otra vez el transcurso de las acciones que, a su vez, producen un nuevo pasado. Y así infinitamente.

La psicología y la pedagogía, como ciencias y profesiones, tienen el reto de realizar investigaciones para generar propuestas profesionales y sociales viables para remontar los daños causados por la pandemia y avanzar hacia nuevas posibilidades organizativas que propicien el despliegue de vocaciones y talentos en una vida cooperativa que a todos enriquezca emocionalmente. Es necesario valorar y comprender las culturas de los pueblos latinoamericanos como contexto de ese reto; retomar los valores comunitarios y familiares, así como los aportes de grandes científicos, pensadores y artistas latinoamericanos, en diálogo con todos los autores y culturas del mundo, para crear posibilidades educativas nuevas, más pertinentes y eficaces para formar personas sensibles y comprometidas socialmente, capaces de dialogar y construir consensos y con alta capacidad técnica, tecnológica y creadora.

En efecto, en este número 2 de Simbiosis se publican 6 artículos de autores latinoamericanos: dos de México, uno de Argentina, uno de Chile, uno de Ecuador y uno de Venezuela. Entre los temas que se abordan encontramos la preocupación por los prejuicios de género, dado el machismo que persevera en nuestros países, especialmente cuando a las mujeres se les siguen asignando roles casi exclusivos como el de encargarse de cuidar a los enfermos en casa, muchas veces con jornadas extenuantes, con las implicaciones de desgaste y afectación de su salud psicológica y de su desarrollo laboral y personal. Otro artículo analiza el significado que los propios varones le dan a la masculinidad y la necesidad de que la crianza y la educación escolar promuevan la equidad de género desde la infancia, tanto en niños como en niñas.

En ese contexto, un concepto interesante es el de inteligencia sexual, que evocando al de inteligencia emocional de Goleman, analiza la relevancia de la educación y cultura sexual y erótica con equidad de género y respeto a la diversidad. Un tema que ha generado polémicas cuando se ha pretendido abordar en los ámbitos escolares, dado el morbo de los sectores más conservadores de la sociedad que han impedido o inhibido el incorporarlo suficientemente en los programas educativos formales.

La formación de los géneros, la valoración y el respeto a la diversidad, las capacidades de diálogo y la construcción de consensos forman parte del proceso de educación socioemocional que no solamente debiera tener lugar en la casa, sino también en la escuela. Los docentes, como líderes educativos, requieren una preparación especial para desarrollar esta dimensión de su quehacer profesional con sus educandos

con sus educandos y también para hacer sinergia y poder apoyar en esa misión formativa a los padres de los estudiantes de educación básica. El reto es mayor si consideramos los efectos emocionales de la pandemia, tanto en los estudiantes como en los docentes, y la restricción a los espacios virtuales.

Sin embargo, uno de los efectos favorables de la pandemia fue la mayor capacitación social y la amplia extensión de las posibilidades de interacción en espacios cibernéticos a través de las videoconferencias. Durante el período de confinamiento ha sido un reto para los docentes y para los alumnos usar esos medios para realizar las actividades escolares programadas, como si estuvieran en la situación presencial. Sin embargo, es relevante analizar las limitaciones y las posibilidades de estos medios para la enseñanza y el aprendizaje para diseñar formas pedagógicas adecuadas, considerando que aunque termine la pandemia y pueda regresarse a las aulas presenciales, las videoconferencias y los recursos cibernéticos seguirán siendo importantes para docentes y alumnos: algunas actividades podrían realizarse de manera presencial y otras a través de videoconferencia, de tal manera que los estudiantes y los docentes podrían ir algunos días a la escuela y, otros, trabajar desde casa, como también puede suceder con el trabajo de oficina. De esa manera, decía Alvin Toffler, puede ser que la convivencia familiar y en el vecindario tengan mayores posibilidades, con grandes repercusiones culturales, sociales, económicas y políticas.

Estos temas, las investigaciones y la forma en que los autores los abordan en este segundo número de Simbiosis esperamos que motiven a nuestros lectores para mejorar su trabajo educativo y psicológico como docentes, como profesionales de la psicología, como directivos, como integrantes de una familia o como parte de sus comunidades y países. Muchas reflexiones y diálogos interesantes se nutrirán; podrán surgir otros artículos que profundicen o avancen sobre la base de lo que aquí se expone.

Reiteramos la invitación para enviarnos sus artículos científicos y profesionales sobre educación y psicología.

Marco Eduardo Murueta
Director de Simbiosis

Las cuidadoras primarias: Un cautiverio silenciado

Primary caregivers: A silenced captivity

Cuidadores primários: Um cativoiro silenciado

Arely Angélica Delgado Armenta

aree.delgado@iztacala.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7209-2934>

Maricela Osorio Guzmán

maricela.osorio@iztacala.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7798-5301>

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Ciudad de México, México

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

| Artículo recibido en abril 2021 | Arbitrado en mayo 2021 | Aceptado en junio 2021 | Publicado en julio 2021

RESUMEN

Palabras clave:

Psicología de la salud; biopsicosocial; cuidadoras primarias; género; cautiverios

En México, ante la prevalencia de enfermedades crónicas y dónde las prácticas sanitarias se enfocan únicamente en el paciente, es relevante describir la importancia del cuidador primario. Por ello, el objetivo del presente es exponer desde los ejes de la Psicología de la salud y la perspectiva de género, el riesgo al bienestar integral de mujeres que fungen como cuidadoras primarias, dentro de los ámbitos hospitalarios, especialmente enfocado en los cuidados de pacientes con enfermedades crónico-degenerativas. Con el análisis realizado, se resalta un perfil de cuidadores predominante en México: mujeres casadas con una edad entre 56 y 67 años, con un parentesco con el paciente (esposa o hija) y con alguna enfermedad crónica. Lo anterior permite conceptualizar la existencia de cierto confinamiento simbólico en el que, social y culturalmente, se atribuyen a las mujeres roles estereotipados y tareas específicas de cuidado, lo que conlleva repercusiones en su salud integral. Ante la visualización de la problemática, se espera la generación de cambios en las estructuras sociales, culturales y de salud.

ABSTRACT

Keywords:

Health psychology; biopsychosocial; caregiver; gender; captivity

This article aims to show the health issues of being a caregiver for a patient with chronic partial-dependence disease, at hospital setting, from the Health Psychology and the gender perspective. In addition, it explains the caregiver syndrome and it's aftermath from the biopsychosocial model, showing the profile of being a caregiver in Mexico, which is to be a married woman, between ages from 56 to 67 years old, being a relative with the patient as a wife or as a daughter. This study allows to understand the idea of the existence of a cultural and social jail, which brings implications to the caregiver's health. Therefore, this work shows this situation for women, in order to encourage social, cultural and health system changes.

RESUMO

No México, dada a prevalência de doenças crônicas e onde as práticas de saúde se concentram exclusivamente no paciente, é relevante descrever a importância do cuidador principal. Portanto, o objetivo do presente é expor, a partir dos eixos da Psicologia da Saúde e da perspectiva de gênero, o risco ao bem-estar integral das mulheres que atuam como cuidadoras primárias, dentro do ambiente hospitalar, especialmente voltado para o cuidado de pacientes com doenças crônicas. doenças degenerativas. Com a análise realizada, destaca-se um perfil predominante de cuidadores no México: mulheres casadas com idade entre 56 e 67 anos, com vínculo com o paciente (esposa ou filha) e com alguma doença crônica. O exposto permite conceituar a existência de um certo confinamento simbólico em que, social e culturalmente, são atribuídos às mulheres papéis estereotipados e tarefas específicas de cuidado, o que repercute em sua saúde integral. Diante da visualização do problema, espera-se a geração de mudanças nas estruturas sociais, culturais e de saúde.

Palavras-chave: Psicologia da saúde; biopsicossocial; cuidadores primários; Gênero sexual; catifeiros

INTRODUCCIÓN

En México, durante los últimos años, el Sistema de Salud Nacional se ha enfocado en atender la aparición y prevalencia de las enfermedades crónico-degenerativas, ya que los reportes de la Encuesta Nacional sobre Salud y Envejecimiento indican que los padecimientos que más afectan a la población de 50 años y más son: hipertensión arterial (39.9%), diabetes mellitus (22.8%) y artritis (11.2%); teniendo como factor asociado, la obesidad (ENASEM, 2018; en Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2020).

Aunado a lo anterior, datos de la misma encuesta, exponen que el 11.2% de dicha población, tiene al menos una limitación para realizar actividades de la vida cotidiana (caminar, bañarse, comer, acostarse y levantarse de la cama, etc.); resaltando

que, conforme la edad avanza, cumplir con dichas actividades resulta cada vez más difícil.

Las enfermedades, conocidas como enfermedades crónico-degenerativas, tienden a ser padecimientos de larga duración, que pueden deteriorar la condición de salud del paciente; su origen resulta de la combinación de factores genéticos, fisiológicos, ambientales y conductuales (Organización Mundial de la Salud, 2018). A causa de estas variables, relacionados con las conductas y estilos de vida de las personas, se contemplan algunas medidas preventivas conceptualizadas como patógenos conductuales e inmunógenos conductuales. Los primeros se refieren a las conductas que hacen al ser humano susceptible a una enfermedad, por lo que buscan evitarse, algunos ejemplos pueden ser fumar o beber alcohol. Los segundos, son considerados como conductas que reducen el riesgo de contraer o desarrollar una enfermedad, entre ellas se encuentran la alimentación saludable y la práctica del ejercicio (Oblitas, 2008).

Debido a la naturaleza de las enfermedades crónico-degenerativas, y a su evolución en muchas ocasiones negativa, los protocolos de tratamiento médico contemplados son los cuidados paliativos; estos son entendidos según la OMS (1997, citado en Expósito, 2008) como: el cuidado total y activo de los pacientes cuya enfermedad no responde al tratamiento curativo y por tanto el control del dolor, de otros síntomas y de problemas psicológicos, adquieren una importancia primordial, siendo el objetivo de los mismos conseguir la máxima calidad de vida para los pacientes y sus familias.

En algunos casos y debido a las condiciones individuales, dichas enfermedades causan la pérdida de la autonomía física, sensorial, psicológica o intelectual de los pacientes; esto los imposibilita para cumplir con actividades básicas de la vida

cotidiana y en dichas situaciones es necesario contar con una persona que brinde la atención y cuidados necesarios; a ellos se les denomina cuidadores primarios.

Su papel es fundamental en el tratamiento, bienestar y recuperación, por lo que dicho concepto es referido a aquella persona que se encuentra siempre cerca del paciente (Ostiguín, Rivas, Vallejo, Crespo-Knopfler & Alvarado, 2012). Es quién brinda asistencia básica en todo momento y generalmente posee un vínculo afectivo con el paciente, lo cual implica cambiar conductas y estilo de vida para responsabilizarse por el cuidado y bienestar del enfermo (Yepes, Arango, Salazar, Arango, Jaramillo, Mora & Posada, 2018).

A su vez, es considerado como uno de los miembros en la triada paciente-cuidador-profesional de salud, debido a su relevancia al momento de la toma de decisiones relacionadas al tratamiento de la enfermedad; incluso actúa como parte del sistema de apoyo del paciente y como intermediario en la información brindada a la familia de este (Lambert et al., 2013, citado en Sierra, Martínez, Padilla & Fraga, 2020).

Sus participaciones ante el cuidado son extensas y varían entre los casos, sin embargo, González (2019) ha enlistado una serie de actividades que deben realizar los cuidadores primarios de pacientes diagnosticadas con alguna enfermedad crónico-degenerativa; entre dichas funciones se encuentran: manejar síntomas físicos, monitorear los efectos secundarios de los tratamientos, administrar medicamentos, registrar el progreso de la enfermedad, manejar los cambios conductuales del paciente, así como el dolor experimentado, fomentar la adherencia al tratamiento, brindar apoyo social, supervisar o elaborar los alimentos

indicados, comprar insumos y equipos necesarios, realizar la higiene del paciente y del hogar, tomar decisiones respecto al tratamiento, así como realizar trámites hospitalarios, entre muchas otras.

En ciertas ocasiones, este papel es desempeñado por algún miembro de la familia y en otras situaciones, se acude al personal capacitado para cumplir con las actividades/funciones descritas; por ello, se contemplan dos tipos de cuidador, los formales y los informales. La diferencia entre ellos radica en que, el primero de los mencionados, se caracteriza por realizar las actividades relacionadas a los cuidados de la salud de determinado paciente, siendo capacitado para ello, por lo que su trabajo es remunerado o institucionalizado. Otros autores definen a los cuidadores primarios formales (CPF) como miembros del equipo de salud, que se encuentran capacitados para brindar el servicio profesional de cuidado, por lo que su acción es remunerada y está establecida en un tiempo u horario determinado (Santiago, López y Lorenzo, 1999; Domínguez, Zavala, De la Cruz y Ramírez, 2008; Islas y Ramos, 2009; citados en Villalobos, 2017).

Por otra parte, la Sociedad Americana de Cáncer (American Cancer Society, 2019, citada en Sierra et al., 2020), considera que el cuidador primario informal (CPI) es la persona que apoya a otra durante el proceso de enfermedad de una manera no remunerada y sin un entrenamiento especializado. Navarro, Uriostegui, Delgado y Sahagún (2017) coinciden con Ruiz y Moya (2012, citados en González, 2019) en definir al CPI como la persona que asume la responsabilidad del cuidado no profesional del paciente, lo cual en ocasiones implica llevar a cabo las actividades en el domicilio y con recursos propios, sin recibir retribución económica por ello.

ANTECEDENTES

Debido a la cantidad de funciones desempeñadas, diversos autores han realizado estudios para describir el tipo de consecuencias a la salud que conlleva realizarlas; así, López, Urueta, Gómez y Sánchez (2009, citados en Ostiguín et al., 2012) mencionan que los cuidadores primarios pueden desarrollar alteraciones de tipo físico, social o psicológico que afectan su estado de salud general. De hecho, estas repercusiones se concentran en el denominado síndrome de cuidador primario o enfermo secundario (Barrón y Alvarado, 2009, citados en Yepes et al., 2018); el cual es entendido como, un conjunto de problemas físicos, mentales y socioeconómicos que experimentan los cuidadores de enfermos crónicos y que afecta a sus actividades de ocio, relaciones sociales, amistades, intimidad, libertad y equilibrio personal. Esta sobrecarga, se ha clasificado en carga objetiva, que es la cantidad de tiempo o dinero invertido en cuidados, problemas conductuales del sujeto, etc.; y en carga subjetiva, que es la percepción del cuidador de la repercusión emocional de las demandas o de los problemas relacionados con el acto de cuidar (Bermúdez, Debrok, Carballo, Paz y Brooks, 2016, citados en Arroyo, Arana, Garrido & Crespo, 2018; p. 214).

A pesar de ello, es común que los servicios de salud centren y dirijan sus esfuerzos y atenciones solo en la persona enferma, situando al cuidador en un segundo plano, y percibiéndolo únicamente como un recurso para el paciente (Benjumea, 2007). Lo anterior, mantiene y propicia repercusiones en la salud del cuidador, las cuales dependerán de condiciones como, el tipo de enfermedad, la edad, el género, el estado civil, el estado de salud del propio cuidador y del paciente, la dinámica familiar y sobre todo del nivel socioeconómico de los implicados.

Aunado a lo anterior, Arroyo et al. (2018), reportan que los cuidadores primarios de pacientes

en una fase avanzada de la enfermedad requieren de una atención de salud psicológica inminente, debido a las repercusiones de la actividad. De la misma manera, se reporta que, dentro de las afectaciones psicológicas, más de la mitad, presentan sintomatología depresiva leve, un cuarto de estos presentan sintomatología depresiva severa y un 40.7% presentan sintomatología ansiosa (Rangel et al., 2013, citados en Sierra et al., 2020).

En cuanto a la calidad de vida de los cuidadores primarios, se reportan afectaciones en cuanto a la apariencia física (73.6%), cambios en las emociones y conductas (81.9%), descanso y sueño (68.5%), proyecto de vida (73.6%); además de presentar sintomatología física (66.6%) y restricciones en la vida social (70.8%) (Expósito y Díaz, 2018).

Por su parte, considerando las variables edad y escolaridad de los cuidadores primarios (CP) de adultos mayores, Cardona, Segura, Berbesí y Agudelo (2013), reportan una mayor prevalencia del descrito síndrome, en cuidadores con estudios de secundaria completa o inconclusa (39.5%) y en menor proporción en cuidadores con estudios universitarios (5.3%). Además, en su estudio encontraron que los cuidadores primarios (CP) que presentan el síndrome del cuidador tienen en promedio 56.5 años y además se indica, que el 81.6% de estos, son mujeres. Aunado a ello, se muestra que el mayor porcentaje de cuidadores que presentan dicho síndrome, son amas de casa (73.7%).

En relación con estos últimos datos, diversos estudios en México han coincidido en reportar un perfil de cuidadores, considerando como características más frecuentes, a personas del sexo femenino, casadas, con una media de edad de entre 56 y 67 años, teniendo un parentesco con el paciente de esposa o hija, y que por lo general no reciben ayuda de otras personas (Ramírez y Aguilar, 2009, citados en Sierra et al., 2020). Además, Rangel, Mendoza, Hernández, Cruz, Pérez y Gaytán (2017) conciben como factores de riesgo la conjunción de tres variables, género-edad-pobreza.

y funciones de cuidador primario informal son en su mayoría mujeres (Ostiguín et al., 2012; Domínguez, 2017; Sierra et al., 2020; Expósito y Díaz, 2018; Yepes et al., 2018), se considera necesario en este escrito, hacer referencia a estas personas como cuidadoras primarias.

Cuidadoras primarias

Debido a esta predominante característica, la temática de las cuidadoras primarias debe ser abordada desde una perspectiva de género, ya que esta teoría permite contemplar otros factores que se suman a las complicaciones mencionadas, para resaltar la vulnerabilidad a la salud y a la calidad de vida latente entre las cuidadoras primarias.

De acuerdo con Cala y Barberá (2009, citados en García, 2020), la perspectiva de género trata de explicar las leyes generales de comportamiento humano a partir de la diversidad existente en factores biológicos, experienciales, sociales y culturales. Por su parte, la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2018), considera que la perspectiva de género hace alusión a una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan, no sólo por su determinación biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos.

Con base en lo anterior, Parir (2014, citado en Domínguez, 2017), contempla la división sexual como un eje que controla las actividades productivas (biológicas y económicas), así como a quiénes las realizan, reforzando social y moralmente el papel subalterno femenino en tareas a las que se demanda vocación y abnegación; particularmente, en el campo de la salud y la educación.

Es de esta forma en la que se establece, implícitamente, que las tareas de cuidado son

exclusivamente femeninas, ya que social y culturalmente se encuentran asociadas al espacio doméstico, permitiendo justificar la responsabilidad de cuidado de manera casi exclusiva en las mujeres, representando, como ya se expuso antes, un riesgo para su salud física, psicológica y social” (Rangel et al., 2017); esto con base en la postura social y cultural fundamentada en el sistema de creencias, valores y concepciones relacionadas a ambos géneros.

En ellos, se consideran ciertos confinamientos reales y simbólicos, en los que habitan las mujeres debido a la historia de sumisión y desvalorización hacia el género femenino como parte del mundo patriarcal existente, que permea y persiste en la actualidad. Estos espacios están completamente naturalizados y normalizados por la sociedad, por lo que en ocasiones resultan invisibles para otros y para ellas mismas.

Como parte de las reflexiones presentadas en la obra referida, se establecen algunos confinamientos como el de las madresposas, prostitutas, monjas, presas y locas, que son determinados por la relación de poder ejercido sobre las mujeres en diversas situaciones y además se caracterizan por la privación de la libertad; la cual depende de la situación particular de cada mujer, sin embargo, siempre estará presente, ya que según la autora “todas las mujeres están cautivas, por el solo hecho de ser mujeres en el mundo patriarcal” (Lagarde, 2005, p. 36). Cabe mencionar que también debe considerarse el estado particular en el que cada mujer se encuentra, con base en la cantidad y calidad de bienes reales y simbólicos que posee, ya que determinadas características propiciarán comprender el nivel de vulnerabilidad que está presente en los ámbitos en los que se desenvuelve, creando una forma específica de sobrevivir en la sociedad.

Así entonces, dicha condición existe, a partir del sistema de valores concebido en la sociedad mexicana, en el que se estimula y decreta a la mujer, a elegir un determinado comportamiento, culturalmente aprobado, para desarrollarse dentro de la misma. De esta forma, se condiciona su libertad de decisión, delimitando las pautas de actuación, con base en las características propias del género, dentro de cautiverios establecidos; por lo que las concepciones culturales y sociales, propician la creación de un confinamiento destinado a las cuidadoras primarias.

Este confinamiento, como los anteriores, está caracterizado por la relación implícita establecida entre los géneros y las actividades culturales aunadas a ellos, sin embargo, en este caso, además de contemplarse las funciones requeridas para el cuidado de un paciente con alguna enfermedad crónico-degenerativa, se suman las actividades y los ámbitos en los que la mujer participa, sumado a características particulares que dependen de su nivel socioeconómico, el número de hijos que tiene, el género de estos, el nivel de estudios, el trabajo que realiza, e incluso variables como el tono de su piel, altura, peso, la relación que mantiene con otros, etc.

Con ello, se puede entender que la particularidad de cada situación obliga a la mujer a desempeñar actividades y tareas demandadas e impuestas por los otros, dentro de los contextos en los que se desenvuelve, esperando por parte de los demás y de ella misma, el cumplimiento con éxito en cada una de las tareas requeridas.

De esta forma, se comprende que el síndrome del cuidador primario no solo hace referencia a la reacción de la persona por la demanda de las actividades solicitadas en el espacio hospitalario y fuera del mismo, sino también en todos los demás espacios en donde ellas deben cumplir

con actividades, entendidas socialmente como femeninas.

Estas consideraciones permiten visualizar, cómo es que el cautiverio de las cuidadoras primarias y el síndrome del cuidador primario, se encuentran íntimamente relacionados con los tres ejes del modelo biopsicosocial, transgrediendo la salud de cada fémica, en cada área referida; por lo que su atención y/o tratamiento justamente debe priorizarse de esta manera. La consideración de dicho modelo, para la atención de la salud de los pacientes, fue propuesta en 1977 por Engel (Borrell y Carrió, 2002) y con él es posible comprender la ocurrencia, prevalencia y tratamiento de las distintas enfermedades a partir de factores psicológicos y sociales, que no habían sido considerados anteriormente. La causa de su reciente uso se debe a que anteriormente predominaban el enfoque biomédico, el cual tiende a ignorar las particularidades de los sexos, tomando mayormente en cuenta las experiencias masculinas (Cerón, Sánchez, Robledo, Río del, Pedrosa, Reyes, Cerón, Ordaz & Olaiz, 2006).

En este punto, es entendible, que atravesar por un proceso de salud-enfermedad es sumamente complicado para el paciente, pero de igual forma lo es para la cuidadora; ya que ella también funge como apoyo social del enfermo, y para ello, cabe preguntarse quién o quiénes son el apoyo social de ella, que también se encuentran dentro proceso salud- enfermedad.

CONCLUSIONES

Es desmotivador saber que en el mundo aún persiste una ideología en donde se ve a la mujer al servicio de los otros, a causa de las relaciones de poder y sometimiento. Estas concepciones relacionadas a los deberes de las mujeres y de los hombres, que

yacen implícitos en las prácticas socioculturales, propician un ejercicio de interiorización, de qué la responsabilidad del cuidado de los otros les corresponde solamente a las féminas, permitiendo así la perpetuación del rol.

Por ello, es relevante realizar un análisis desde una perspectiva de género, ya que este posibilita comprender que las distinciones entre los géneros no se remiten ni están determinadas por las características del sexo biológico; por el contrario, se relacionan a la serie de concepciones e ideologías que los seres humanos les asocian. Es por esta causa, que se le incentiva al lector a reflexionar acerca de sus prácticas cotidianas, ya que, en el entendido de que hombres y mujeres como participantes y a su vez creadores de la sociedad, son agentes de cambio de la misma es posible que cómo tales, pueden modificar los significados asociados a ambos sexos, propiciando así un cambio en la concepción de ambos géneros.

A pesar de que en nuestro país la Secretaría de Salud ha prestado especial interés en promover la integración de la perspectiva de género en las políticas y acciones de dicho sistema, a través de programas e investigaciones, debido a los sesgos de género presentes en la práctica sanitaria, también se requiere, la transformación de ideologías, las cuales dependen de la implementación de acciones, desde el nivel individual, hasta el nivel social que contemple al círculo familiar, a la comunidad y al sistema de salud pública, para generar cambios a nivel colectivo, en beneficio de la salud y el bienestar de todos y todas, considerando una equidad de tareas entre ambos géneros.

REFERENCIAS

- Arroyo, P. E., Arana, R. A., Garrido, B. R. y Crespo, M.R. (2018). *Análisis de la sobrecarga del cuidador del paciente en diálisis*. *Enfermería Nefrológica*, 21(3), 213-223. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=359859390002>
- Benjumea, C. C. (2007). *El cuidado del otro: Desafíos y posibilidades*. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25(1), pp.106-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105215404012.pdf>
- Borrell y Carrió, F. (febrero, 2002). *El modelo biopsicosocial en evolución*. 119(5), 175-179. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0025-7753\(02\)73355-1](https://doi.org/10.1016/S0025-7753(02)73355-1).
- Cardona, D., Segura, A., Berberí, D. y Agueldo, M. (febrero, 2013). *Prevalencia y factores asociados al síndrome de sobrecarga del cuidador primario de ancianos*. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 31(1), 30-39. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31n1/v31n1a04.pdf>
- Cerón, M. P., Sánchez C. C., Robledo V. C., Río del, Z. A., Pedrosa, I. L., Reyes Z. H. Cerón, M. B., Ordaza, H. G. y Olaiz, F. G. (2006). *Aplicación de la perspectiva de género en artículos publicados en cuatro revistas nacionales de salud, México, 2000-2003*. *Salud Pública de México*, 48(4), 332-340. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/salpubmex/sal-2006/sal064h.pdf>
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (22 de noviembre de 2018). *¿Qué es la perspectiva de género y por qué es necesario implementarla?* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario-implementarla>

- Domínguez, M. A. (2017). *Los cuidados de la salud en personas que viven con diabetes: enfoque etnográfico antropológico y perspectiva de género*. *Salud Colectiva*, 13(3), 375-390. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=731/73157095003>
- Expósito, C. Y. (2008). *La calidad de vida en los cuidadores primarios de pacientes con cáncer*. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 7(3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180418872004>.
- Expósito, C. Y. y Díaz, M. D. (2018). *Calidad de vida de cuidadores primarios de mujeres con cáncer de mama avanzado*. *Salus*, 22(2), 9-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375964034003>.
- García, M. L. (2020). *Masculinidad y salud desde una perspectiva de género*. (TESINA, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México). Recuperado de https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/8EUUH9X2MLFIA1R8BGS3GEECKX6A7YR28MNYRQ3B1RQEA3UUIB-15217?func=find-b&local_
- González, A. L. (2019). *Impacto de la psicoeducación en cuidadores de pacientes con cáncer de mama sometidas a quimioterapia*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México). Recuperado de https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/8EUUH9X2MLFIA1R8BGS3GEECKX6A7YR28MNYRQ3B1RQEA3UUIB-18267?func=find-b&local_
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Estadísticas a propósito del día mundial contra la obesidad (12 de noviembre)*. (Comunicado de prensa No. 528/20). Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Obesidad20.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *El INEGI presenta resultados de la quinta edición de la encuesta nacional de salud y envejecimiento*. (Comunicado de prensa No. 450/20). Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/ENASEM/Enasem_Nal20.pdf
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México
- Navarro, S. C., Uriostegui, E. L., Delgado, Q. E. y Sahagún, C. M. (2017). *Depresión y sobrecarga en cuidadores primarios de pacientes geriátricos con dependencia física de la UMF 171*. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(1), 25-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457749297013>.
- Oblitas, L. A. (2008). *El estado del arte de la Psicología de la Salud*. *Revista de Psicología*, 26(2), 219-256. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829507002>
- Organización Mundial de la Salud. (junio, 2018). *Enfermedades no transmisibles*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases>
- Ostiguín, R. M., Rivas, H. J., Vallejo, A. M., Crespo-Knopfler, S., y Alvarado, A. S. (2012). *Habilidades del cuidador primario de mujeres mastectomizadas*. *Investigación y Educación en Enfermería*, 30(1), 9-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1052/105224287002>

- Rangel, F. Y., Mendoza, H. A., Hernández, I. L., Cruz, O. M., Pérez, R., y Gaytán, H. D. (2017). *Aportes del enfoque de género en la investigación de cuidadores primarios de personas dependientes. Index de Enfermería*, 26(3), 157-161. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962017000200008&lng=es&tlng=es
- Sierra, M. M., Martínez, B. A., Padilla, R. A., y Fraga, S. J. M. (2020). *Relación entre necesidades no satisfechas y sintomatología emocional en cuidadores de pacientes oncológicos. Psicología Iberoamericana*, 28(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133963198005>
- Soto-Estrada, G., Moreno-Altamirano, L. y Pahuá, D. D. (2016). *Panorama Epidemiológico de México, principales causas de mortalidad y morbilidad. Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 59(6), pp. 8-22. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/facmed/v59n6/2448-4865-facmed-59-06-8.pdf>
- Villalobos, O. M. (2017). *Frecuencia del síndrome de sobrecarga del cuidador primario en el Centro de Atención Social a la Salud de los Adultos Mayores (CASSAAM). (Tesis de Especialidad, Universidad Nacional Autónoma de México)*. Recuperado de https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/8EUUH9X2MLFIA1R8BGS3GEECKX6A7YR28MNYRQ3B1RQEA3UUIB-35898?func=find-b&local_
- Yepes, C., Arango, A., Salazar, A., Arango, E., Jaramillo, A., Mora, J., y Posada I. (2018). *El oficio de cuidar a otro: "cuando mi cuerpo está aquí pero mi mente en otro lado". Revista Ciencias de la Salud*, 16(2), 294-310. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56255527008>

Inteligencia sexual en función de las variables sociodemográficas en adultos

Sexual intelligence based on sociodemographic variables in adults

Inteligência sexual baseada em variáveis sociodemográficas em adultos

Ruth Stefanía Ñacato Ñato

stefnia3@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1055-0108>

Universidad Central de Ecuador, Quito,
Ecuador

Estuardo Paredes Morales

estuardoparedesmorales@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-9722-5091>

Universidad Central de Ecuador, Quito,
Ecuador

Javier Alexander Salas Sandoval

damonpsi@outlook.es

<https://orcid.org/0000-0003-4896-4450>

Universidad Central de Ecuador, Quito,
Ecuador

| Artículo recibido en abril 2021 | Arbitrado en mayo 2021 | Aceptado en junio 2021 | Publicado en julio 2021

RESUMEN

Palabras clave:

Inteligencia sexual, variables, sociodemográficas, adultos/, aprendizaje social

La Inteligencia de la Sexualidad es un componente que permite conocer los modos de aprendizaje social y la cognición de Albert Bandura. El objetivo principal fue: analizar el nivel de inteligencia sexual en función de las características sociodemográficas en personas adultas. Se utilizó una muestra de tipo no probabilística por conveniencia de 384 personas adultas en la ciudad de Quito, Ecuador. A través de los resultados se observó que el nivel de inteligencia sexual en general y los conocimientos que atañen a esta, dependen en gran manera al tipo de información que se consume, por lo tanto no está definido por las variables: sexo, edad, o alguna otra de las características sociodemográficas consideradas en este trabajo, a excepción de la dimensión: libros leídos sobre sexualidad, que no radica en la cantidad sino en la calidad de su contenido.

ABSTRACT

Keywords:

Sexual intelligence; sociodemographic variables; adults; social learning

The Intelligence of Sexuality is a component that allows to know the modes of social learning and the cognition of Albert Bandura. The main objective was: to analyze the level of sexual intelligence based on sociodemographic characteristics in adults. A non-probabilistic convenience sample of 384 adults was used in the city of Quito, Ecuador. Through the results it was observed that the level of sexual intelligence in general and the knowledge that pertains to it, depends largely on the type of information that is consumed, therefore it is not defined by the variables: sex, age, or some other of the sociodemographic characteristics considered in this work, with the exception of the dimension: books read on sexuality, which does not lie in the quantity but in the quality of their content

RESUMO

A Inteligência da Sexualidade é um componente que permite conhecer os modos de aprendizagem social e cognição de Albert Bandura. O objetivo principal foi: analisar o nível de inteligência sexual com base em características sociodemográficas em adultos. Foi utilizada uma amostra não probabilística de conveniência de 384 adultos na cidade de Quito, Equador. Através dos resultados, observou-se que o nível de inteligência sexual em geral e o conhecimento que lhe diz respeito, dependem em grande parte do tipo de informação que é consumida, portanto não é definida pelas variáveis: sexo, idade, ou alguma outra de as características sociodemográficas consideradas neste trabalho, com exceção da dimensão: livros lidos sobre sexualidade, que não reside na quantidade, mas na qualidade de seu conteúdo.

Palavras-chave: Inteligência sexual; variáveis; sociodemográficas; adultos; aprendizagem social

INTRODUCCIÓN

De comienzo, cabe exponer la razón por la cual se escogió como base teórica elemental la teoría del aprendizaje a través de lo social y la cognición de Albert Bandura; pues esta permite explicar el desarrollo de cada una de las variables abordadas y además de este modo la científicidad no será tácita sino argumentada, pues según Bandura (citado en Rivière) el aprendizaje es: “el proceso por el cual se incorporan las normas sociales, costumbres e ideologías de una determinada sociedad”. En base a lo mencionado, se infiere que parte del aprendizaje de los seres humanos ocurre en un entorno social, basado en el principio de la “observación- imitación”. Por ello es que el aprendizaje por observación sucede a través de procesos intermedios entre estímulos y respuestas, entendiéndose a estos procesos como cognición, por medio de la cual se adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes; por consiguiente, el aprendizaje se da

por la asociación de los símbolos presentes en un ambiente como los estereotipos y comportamientos propios de una cultura y todo lo que a ella respecta, es posible deducir cómo los procesos cognitivos de la persona y el medio interactúan entre sí para desarrollar comportamientos y conocimientos, para finalmente entenderse la construcción de la Inteligencia Sexual en un contexto determinado, refiriéndose a los estándares vigentes en la misma. En este sentido, el término inteligencia sexual fue el resultado de una serie de investigaciones que se remota desde la mitología griega donde se pretendió explicar la naturaleza de la sexualidad humana a través de historias fantásticas que narraban la sublimidad o el castigo experimentados por héroes o dioses que dejaban fluir sus deseos, hasta que gracias al esmero por parte de la comunidad científica que cada vez fue más sutil la explicación concebida (Shibley, 2003).

En 1998 los doctores Sheree Conrad y Michael Milburn, son quienes proponen el término “Inteligencia Sexual”, en un programa de investigación a largo plazo, realizada con el nombre Proyecto de Inteligencia Sexual, con el fin de averiguar cuál es la diferencia entre tener una vida sexual sin conflictos, satisfactoria y plena y una vida sexual decepcionante e incluso destructiva para conocer ¿qué significa ser sexualmente inteligente? (Conrad & Milburn, 2002). Los resultados de esta investigación dicen que casi la mitad de la muestra afirmó tener una vida sexual que distaba de ser satisfactoria pues: “para tener una vida sexual satisfactoria, debemos pensar en el sexo de un modo completamente distinto, que trascienda tanto la represión como la obsesión respecto a todo lo sexual” (p. 22). Uno de los frutos más importantes de dicha investigación es el test

de Inteligencia Sexual que consta de 52 preguntas, siendo este el instrumento que se utilizó en la presente investigación.

Los autores Conrad & Milburn son quienes proponen la existencia de un medio a través del cual se obtiene un coeficiente sexual y de paso desvelar hasta qué punto una persona está contenta con su vida sexual, es decir, que se refieren a la capacidad de aprender a conocerse, valorar, liberarse del miedo y de la culpa, de ser capaces de informarse y aprender más acerca de la sexualidad, así como también descubrir que el sexo es mucho mejor cuando hay amor, apertura y respeto hacia la otra persona (Conrad & Milburn, 2002). En cambio, personas limitadas en este aspecto solo pueden contribuir a su vida y a la de la pareja con unas relaciones tristes y pobres en toda la multiplicidad de aspectos mencionados anteriormente y que la sexualidad conlleva. Cuando las personas no le dan el suficiente valor y no están dispuestas a aprender, perjudican considerablemente a la pareja y la imponen y condenan a unas carencias que en realidad se pueden mejorar y multiplicar.

Además es muy importante tomar en cuenta que, si no conocemos estas motivaciones mencionadas anteriormente, las cuales pudieron haber modelado nuestra conducta sexual, no se puede aplicar los conocimientos científicos que se han adquirido sobre la sexualidad, ni las habilidades personales podrán proporcionar las herramientas adecuadas para ser inteligentes sexualmente (Conrad & Milburn, 2002). Finalmente y como tercer punto tenemos; la Capacidad de conexión con los demás: El tercer y último pilar de la inteligencia sexual como mencionan Conrad & Milburn (2002) hace referencia a; mantener una

vida sexual enriquecedora implica a otras personas conjuntamente del manejo de las habilidades sociales o interpersonales además de la capacidad de hablar con la pareja sobre la vida sexual, así como comprender el Yo sexual secreto de la pareja (p, 32).

Por tal motivo es recomendable al momento de entablar una relación sexual per se, propiciar un encuentro íntimo donde se conozcan los intereses, deseos, motivaciones de la pareja y permitir que estas se compartan mutuamente además de que se incluyan las emociones y las razones de cada uno para expresar acuerdos o desacuerdos frente al otro. La conexión con los demás según Conrad & Milburn (2002), también se refiere al “saber escuchar las necesidades e inseguridades sexuales de la pareja y conseguir tener empatía sexual con ella” (p, 33).

La justificación de este estudio radica en generar un diagnóstico para conocer la realidad de los adultos dentro del contexto ecuatoriano con respecto a su esfera sexual en función de sus características sociodemográficas; para además realizar un aporte teórico a la salud sexual de la comunidad al ser una investigación basada en información objetiva de manera que en futuras investigaciones se averigüe qué elementos o condiciones se deben mantener o mejorar para poder trabajar en pro de la salud integral de las personas haciendo énfasis en la salud sexual y psicológica. El estudio también se proyecta a servir de base para futuros proyectos o investigaciones que puedan ser de beneficio para la causa expuesta a priori pues poco se ha abordado este tema dentro del contexto ecuatoriano. Cabe señalar que esta investigación incluso destaca la importancia

del rol que desempeña el psicólogo al momento de abordar temas de sexualidad dentro de las distintas instituciones a las que atañe, pues está calificado para facilitar herramientas e información pertinente de forma que se pueda trascender el estudio de la sexualidad no únicamente desde la esfera biológica como generalmente se ha suscitado. Y se plantea utilizar como base para el desarrollo de propuestas de educación sexual desde un enfoque de promoción de la salud y prevención de la enfermedad a través del manejo de la información oportuna y apropiada frente a aquellas dificultades que han estado presentes en el contexto nacional.

Variables sociodemográficas

Es necesario comprender las dimensiones a tratar dentro de esta investigación mediante la explicación de términos, para lo cual se ha considerado la definición que propone el Diccionario de la Real Academia Española, el cual define demografía como “el estudio estadístico de una colectividad humana, referido a un determinado momento o a su evolución” (DRAE, 2001). Además, se define a la sociodemografía como:

la ciencia que estudia estadísticamente las características sociales que describen a las poblaciones humanas y sus variaciones, lo cual no se limita a la medición, sino que incluye necesariamente la interpretación y análisis de los datos, las proyecciones y predicciones en base a supuestos que incluyen variables no demográficas; implica la aplicación de herramientas técnicas para el manejo de la información cuantitativa y cualitativa

referida a grupos poblacionales que conducen a realizar categorías de análisis las cuales pueden ser variables o sostenidas en el tiempo, e invitan a la reflexión sobre sus problemas particulares. (DRAE, 2001)

Por tanto, cabe destacar que las características sociodemográficas que se consideraron para la presente investigación comprenden una población de personas adultas, entre hombres y mujeres ecuatorianos, que se encuentran en un rango de edad de 20 a 61 años, que residan en la ciudad de Quito, y se tomaron en cuenta a aquellas personas que accedieron voluntariamente a formar parte de la muestra; también se encuentran características como: el estado civil, nivel de instrucción, etnia, número de libros o artículos leídos sobre temas de sexualidad.

Con el fin de comprender se describe la última variable abordada en la presente investigación es la variable adultez, que “se denomina a la etapa entre los 20 y 65 años de edad, pero esta definición es arbitraria” (Papalia, 2012, a, p.480). La importancia de considerar dicho grupo radica en los “cambios tanto a nivel físico como psicológico que afectan al desarrollo y la identidad sexual de las personas” (Papalia, 2012, b, p. 430).

MÉTODO

Paradigma

La presente investigación se sustenta en el paradigma hipotético deductivo que:

se basan en hipótesis preestablecidas, miden variables y su aplicación debe sujetarse al diseño concebido con antelación; al desarrollarse, el investigador

está centrado en la validez, el rigor y el control de la situación de investigación. Asimismo, el análisis estadístico resulta fundamental para lograr los objetivos de conocimiento. (Feuer, Towne y Shavelson, 2002, citado en 2014)

Enfoque de la investigación

El enfoque es cuantitativo según Sampieri, Fernández y Baptista (2014) porque “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y generar o probar teorías” (p. 4). Además, se encamina a conseguir valores y datos obtenidos de instrumentos como: Test de inteligencia sexual del libro de Inteligencia Sexual de Sheree D. Conrad (2002), escala de autoestima de Rosemberg y la encuesta sociodemográfica.

Tipo de investigación

El estudio de la investigación es no experimental, en vista que se indaga en una población que no ha sido objeto de manipulación ni tampoco existe modificación de las variables, y que se encuentran en su contexto natural, permitiendo así observar los valores de aquella variable (Sampieri, 2014).

Diseño de investigación

Además, como expresan Liu, 2008 y Tucker, 2004 (como se citó en Sampieri, 2014) la investigación es evaluada en “un momento y tiempo único” (p.154). Lo que precisa ser transversal, El alcance de la investigación es correlacional asociativa a razón de que se establecerá si existe o no una relación entre: inteligencia sexual y autoestima (Catena y Trujillo, 2004).

Población y muestra

Para la selección de la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico pues “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (Sampieri, 2014, p. 176).

Por conveniencia; pues, al ser un tema de difícil abordaje, se aplicaron los test a todas las personas adultas que voluntariamente accedieron a formar parte de la investigación, con el fin que no se genere un sesgo en la investigación se elegirán a familiares, amigos, conocidos y personas al azar.

Cálculo del tamaño de la muestra

Al no conocer el número exacto de la población adulta de la ciudad de Quito, la fórmula que se utilizó fue para una población infinita, dando como resultado 384 personas adultas que cumplan con el rango de edad establecido anteriormente.

RESULTADOS

Según los resultados obtenidos por medio del Test de Inteligencia sexual de Sheree Conrad y Michael Milburn se entiende que las personas adultas de la ciudad de Quito en general poseen un nivel “muy bajo” de inteligencia sexual independientemente de las variables sociodemográficas. (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Nivel de inteligencia sexual de la muestra

Niveles	Frecuencia	porcentaje
Muy bueno “A”	73	19,01%
Aceptable “B”	57	14,84%
Media “C”	85	22,14%
Bajo “D”	57	14,84%
Muy bajo “E”	112	29,17%
Total	384	100%

Fuente: Elaboración propia

Según los resultados obtenidos en la encuesta sociodemográfica, se obtuvo que; la mayor cantidad de personas adultas que participaron en la investigación constan de las siguientes

características: rango de edad de 20 a 40 años (adultos jóvenes), mestizos, solteros, que han alcanzado estudios de tercer nivel, y que han leído al menos 1 libro sobre sexualidad. (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Características sociodemográficas de la población.

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	146	38,02%
	Mujer	238	61,98%
	Total	384	100%
Edad	20 - 40 Años	317	82,55%
	41 - 61 Años	67	17,45%
	Total	384	100%
Etnia	Mestizo	376	97,92%
	Indígena	4	1,04%
	Afro	3	0,78%
	Montubio	1	0,26%
	Total	384	100%
Estado civil	Soltero	290	75,52%
	Casado	66	17,19%
	Unión De Hecho	17	4,43%
	Divorciado	11	2,86%
	Total	384	100%
Nivel de instrucción	Ninguno	0	0%
	Primaria	11	2,86%
	Secundaria	170	44,27%
	Tercer Nivel	177	46,09%
	Cuarto Nivel	26	6,77%
	Total	384	100%
Libros leídos sobre sexualidad	Ninguno	99	25,78%
	1 Libro	123	32,03%
	2 Libros	75	19,53%
	3 o más libros	87	22,66%
	Total	384	100%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al nivel de inteligencia sexual de los adultos participantes en relación a la variable sexo,

se encontró que los hombres presentan un nivel de inteligencia sexual más bajo en comparación al nivel que presentan las mujeres. (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Inteligencia sexual según el sexo de las personas adultas

Cruce de variables: Inteligencia sexual y características sociodemográficas.					
			SEXO		Subtotal
			Hombre	Mujer	
INTELEGENCIA SEXUAL	Muy Bueno	Frecuencia	20	53	73
		%	13.70%	22.27%	19,01%
	Aceptable	Frecuencia	16	41	57
		%	10.96%	17.23%	14,84%
	Media	Frecuencia	32	53	85
		%	21.92%	22.27%	22,14%
	Bajo	Frecuencia	19	38	57
		%	13.01%	15.97%	14,84%
	Muy Bajo	Frecuencia	59	53	112
		%	40.41%	22.27%	29,17%
	Subtotal	Frecuencia	146	238	384
		%	100%	100%	100%

Con respecto al nivel de inteligencia sexual según la edad de las personas adultas se observa que el puntaje más alto de inteligencia sexual,

correspondiente a “muy bueno” lo obtuvieron personas de entre 20 a 40 que pertenecen al grupo de adultos jóvenes. (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Inteligencia sexual según la edad de las personas adultas

		EDAD		Total	
		20-40	41-61		
INTELEGENCIA SEXUAL	Muy Bueno	Frecuencia	69	4	73
		%	21,77%	5,97%	19,01%
	Aceptable	Frecuencia	47	10	57
		%	14,83%	14,93%	14,84%
	Media	Frecuencia	77	8	85
		%	24,29%	11,94%	22,14%
	Bajo	Frecuencia	39	18	57
		%	12,30%	26,87%	14,84%
	Muy Bajo	Frecuencia	85	27	112
		%	26,81%	40,30%	29,17%
	Total general	Frecuencia	317	67	384
			100%	100%	100%

Sobre los datos que más destacan en cuanto al nivel de inteligencia sexual en función del estado civil se encuentra que el mayor número de personas

que obtuvo un nivel muy bajo de inteligencia sexual corresponde al grupo de personas solteras. (Ver Tabla 5).

Tabla 5. Inteligencia sexual según el estado civil de las personas adultas

		ESTADO CIVIL					
			Soltero	Casado	Unión de hecho	Divorciado	Total
INTELEGENCIA SEXUAL	Muy Bueno	Frecuencia	67	1	4	1	73
		%	23,10%	1,52%	23,53%	9,09%	19,01%
	Aceptable	Frecuencia	43	8	4	2	57
		%	14,83%	12,12%	23,53%	18,18%	14,84%
	Media	Frecuencia	66	15	2	2	85
		%	22,76%	22,73%	11,76%	18,18%	22,14%
	Bajo	Frecuencia	41	14	2	0	57
		%	14,14%	21,21%	11,76%	0,00%	14,84%
	Muy Bajo	Frecuencia	73	28	5	6	112
		%	24,17%	42,42%	29,41%	54,55%	29,16%
	Total general	Frecuencia	290	66	17	11	384
		%	100%	100%	100%	100%	100%

Acerca de las personas adultas en función de su nivel de instrucción, se indica que existe un

número mayor de participantes con nivel “muy bajo” de inteligencia sexual pertenecientes al grupo de instrucción secundaria. (Ver Tabla 6)

Tabla 6. Inteligencia sexual según el nivel de instrucción de las personas adultas

		NIVEL DE INSTRUCCIÓN				Total	
			Primaria	Secundaria	Tercer nivel	Cuarto nivel	
INTELEGENCIA SEXUAL	Muy Bueno	Frecuencia	0	38	34	1	73
		%	0%	22,35%	19,21%	3,85%	19,01%
	Aceptable	Frecuencia	0	18	35	4	57
		%	0%	10,59%	19,77%	15,38%	14,84%
	Media	Frecuencia	0	41	36	8	85
		%	0%	24,12%	20,39%	30,77%	22,14%
	Bajo	Frecuencia	4	18	25	10	57
		%	36,36%	10,59%	14,12%	38,46%	14,84%
	Muy Bajo	Frecuencia	7	55	47	3	112
		%	63,64%	32,35%	26,55%	11,54%	29,16%
	Total general	Frecuencia	11	170	177	26	384
		%	100%	100%	100%	100%	100%

Referente al nivel de inteligencia sexual en función de la cantidad de libros leídos sobre temas de sexualidad, resalta el número de personas

que no han leído ningún libro y en consecuencia obtuvieron una calificación que corresponde al nivel muy bajo de inteligencia sexual.

Tabla 7. Inteligencia sexual en función del número de libros sobre sexualidad leídos por personas adultas.

		INTELIGENCIA SEXUAL					Total	
		Muy bueno	Aceptable	Media	Bajo	Muy bajo		
Nº LIBROS LEÍDOS	3 o más	Frecuencia	23	17	19	14	14	87
		%	31,50%	29,83%	22,35%	24,56%	12,50	22,66
	2 libros	Frecuencia	17	14	16	13	15	75
		%	23,29%	24,56%	18,83%	22,8%	13,39	19,53
	1 libro	Frecuencia	27	12	39	15	30	123
		%	36,99%	21,05%	45,88%	26,32%	26,79	32,03
	Ningun	Frecuencia	6	14	11	15	53	99
		%	8,22%	24,56%	12,94%	26,32%	47,32	25,78
	Total General	Frecuencia	73	57	85	57	112	384
		%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En los resultados de la investigación se observa que el 29.17% del total de la muestra de 384 personas adultas, presentan un nivel muy bajo de inteligencia sexual, cuyo puntaje es inferior a los 60 puntos, estos resultados presentan relación con los resultados de un estudio realizado por (Paredes, et al, 2018) sobre la Inteligencia sexual en hombres y mujeres ecuatorianos en relación conyugal donde se encontró que la inteligencia sexual es relativamente baja en el ecuatoriano en general con 72,96 % de una muestra de 312 personas adultas. Datos que también vale comparar con los resultados obtenidos en la investigación de (Rosero, 2017, a), donde se encontró que el 75% de la muestra se encuentra entre el nivel medio y muy bajo.

De la misma manera, se consideró a la inteligencia sexual según la variable edad en donde se halló que el primer grupo comprendido por adultos jóvenes, presenta un nivel más alto de inteligencia sexual, correspondiente a muy bueno con un 21,77%; mientras que el segundo grupo propio de los adultos medios, presenta el 5,97% correspondiente a muy bueno, pero en su mayoría, el 40,30% pertenecen al nivel de Inteligencia sexual muy bajo. Información que se contrasta con los resultados de la investigación realizada por (Rosero, 2017, b) las variables edad e inteligencia sexual indican que la mayor población se encuentran dentro del grupo de adultos jóvenes siendo mayor la prevalencia de las categorías media y muy baja.

Con respecto a la inteligencia sexual según el estado civil, cabe mencionar la investigación de (Rosero, 2017, c) cuyos resultados reflejan que:

El nivel de inteligencia sexual en parejas con 10 años o más de relación conyugal, cuya muestra pertenece al estado civil casados y presenta en su mayoría, un nivel de inteligencia sexual media con un 33%, mientras que, en la presente investigación se obtuvo el grupo que presenta el nivel medio de inteligencia sexual es el grupo de las personas solteras con un 22,76% y las personas casadas obtuvieron un nivel bajo con un porcentaje equivalente al 21, 21%.

Referente a la inteligencia sexual según el nivel de instrucción se obtuvo que el 63,64 % de las personas que cursaron únicamente la primaria presentan un nivel “muy bajo” de inteligencias sexual, quienes cursaron cuarto nivel de instrucción se encontró una mayor puntuación en los niveles medio y bajo de inteligencia sexual con el 30.77% y 38,46% respectivamente, en cuanto al nivel de inteligencia sexual aceptable quienes cursaron el tercer nivel presentan mayor porcentaje con un 19.77%, finalmente aquellos quienes han cursado el segundo nivel de instrucción, presentan inteligencia sexual muy buena con el siguientes porcentajes 22.35%, en contraste con los resultados obtenidos en la investigación: Nivel de inteligencia sexual en personas adultas jóvenes con orientación homosexual (Nicolalde, 2019), en donde la población con estudios universitarios puntúa los mejores niveles de inteligencia sexual, obteniendo el 66,7% de ellos una inteligencia sexual media y el 16,7% con buena inteligencia

sexual.

Desde los datos sobre la inteligencia sexual, en la presente investigación según el sexo de las personas adultas se encontró que: en cuanto al nivel muy bueno, las mujeres presentan mayor porcentaje que los hombres con un 22,27%, mientras que en el nivel muy bajo de inteligencia sexual, los hombres presentaron mayor porcentaje que las mujeres con un 40,41%, estos datos concuerdan con los resultados de la investigación de Conrad y Milburn al presentar en su libro de inteligencia sexual que “en general, las mujeres tienen un grado de inteligencia sexual superior al de los hombres” (Conrad y Milburn, 2002, a, p.222).

Como ya se mencionó a priori, en los resultados de la presente investigación según estado civil, se obtuvo que el grupo que presenta el nivel medio de inteligencia sexual es el grupo de las personas solteras con un 22,76% y las personas casadas obtuvieron un nivel bajo con un porcentaje equivalente al 21, 21%; además se encontró que las personas que se encuentran en unión de hecho presentan un nivel de inteligencia sexual muy bueno, hecho contradictorio al que aluden Conrad & Milburn, donde “las personas casadas son quienes poseen un mayor nivel de compromiso y estabilidad” (Conrad y Milburn, 2002, b, p.299).

Referente al número de libros que se han leído sobre temas de sexualidad y cómo interviene en la inteligencia sexual de las personas adultas, los porcentajes más representativos observados fueron que aquellas personas que han leído 3 o más libros, presentaron inteligencia sexual muy buena con un 31.50%, mientras que, aquellos que no han leído ningún libro o artículo sobre sexualidad,

presentaron un nivel de inteligencia sexual muy bajo con un 47.32% en símil con la investigación de Conrad y Milburn donde se encontró que: “quienes son sexualmente inteligentes poseen información científica precisa acerca de la sexualidad humana por la que se guían en sus decisiones y en su conducta sexual” (Conrad y Milburn, 2002, c, p.29).

Por otra parte, la investigación realizada en la ciudad de México por sobre “La funcionalidad familiar asociada al desempeño sexual, el coeficiente sexual y la autoestima en adultos varones de El Carmen Totoltepec, Toluca”, cuyos resultados exponen que:

De los 53 adultos varones en quienes se realizó el estudio, el mayor porcentaje se ubicó en el grupo etario de adultos varones de 24 a 29 años con un 33.9%... y entre la funcionalidad familiar y el coeficiente sexual... existe una asociación estadísticamente significativa (Pérez, 2014, a, p.40)

Con base en los datos obtenidos en la investigación antes mencionada, se concluyó que “La sociedad mexicana es considerada sexualmente represora. Esta mentalidad contribuye y propicia que sus integrantes no desarrollen una inteligencia sexual sana” (Pérez, 2014, b, p.113). En este estudio se evidencia la importancia del acceso a información puntual y veraz sobre sexualidad para desmitificar a la cultura. En parangón con la presente investigación realizada en la ciudad de Quito, también se encontró que, a nivel general, la inteligencia sexual promedio es muy baja con 30 de cada 100 personas adultas correspondiente al 29,17% del total de la muestra, es decir, que presentan un nivel muy bajo de inteligencia sexual,

cuyo puntaje es inferior a los 60 puntos en el test. Sin embargo, de acuerdo a la información obtenida en la presente investigación referente a la inteligencia sexual y el nivel de instrucción donde se encontró que 64 de cada 100 personas que cursaron únicamente la primaria presentan un nivel muy bajo de inteligencia sexual, y 22 de cada 100 personas que han alcanzado al menos las educaciones secundarias presentan inteligencia sexual muy buena.

Además, es un aporte de información relevante el estudio realizado sobre la: Inteligencia sexual utilizada para el mantenimiento de la pareja heterosexual, en el siguiente párrafo se resumen los resultados de dicha investigación en donde se señala lo siguiente:

Este trabajo es un estudio descriptivo con diseño no experimental cuantitativo, su muestra estuvo conformada por 10 parejas entre 5 y 10 años de casados, sus resultados señalan que la mayoría de las personas encuestadas (59%) poseen inteligencia sexual para su mantenimiento, puesto que se evidencio que buscan información sexual, siempre manifiestan pensamientos, sentimientos y emociones en su vida sexual (Almarza, 2017, p.84).

En contraste con la presente investigación donde se se encontró que 21 de cada 100 personas casadas tienen un nivel “bajo” de Inteligencia Sexual, por lo que cabe mencionar la falta de conocimiento sobre temas de sexualidad por parte de las personas que viven en situación de conyugalidad.

Finalmente se menciona al estudio sobre el “Nivel de conocimiento según dimensiones de la inteligencia sexual y su relación con la satisfacción sexual en usuarias atendidas en los consultorios externos de planificación familiar del centro de salud - Moronacocha, Iquitos 2016” donde la muestra de estudio estuvo conformada por 70 usuarias atendidas en los consultorios externos de planificación familiar del Centro de salud de Moronacocha de la ciudad de Iquitos, los resultados indican que entre el 47% y 89% de usuarias tienen Altos niveles en las dimensiones de Inteligencia sexual... la Conciencia del Yo sexual, es la dimensión donde se encuentra el mayor porcentaje de usuarias (12%) con nivel Bajo” (Ramírez, 2017, p.49). En la presente investigación se refleja lo contrario a los resultados observados pues el 60% de la muestra presenta una puntuación entre media y muy baja inteligencia sexual, evidenciando la importancia de la inteligencia sexual para personas que conocen sobre planificación familiar.

CONCLUSIONES

A partir de la información recabada a través de los instrumentos utilizados en esta investigación, y al análisis respectivo de los mismos, se determinó que el nivel de inteligencia sexual en general de la población estudiada es del 55,99% entre media y muy buena entendiendo que es un componente de la vida del ser humano no considerada al parecer como importante. Sin embargo, es notorio saber que las mujeres tienen mayor inteligencia que los hombres por lo que se considera que la percepción de estas temáticas para el desarrollo de niveles más alto es considerada por ellas.

Ahora cabe resaltar que el nivel de instrucción

no necesariamente está relacionado con la lectura de libros de sexualidad pues a pesar de tener un parecido porcentaje entre el 22,35% de nivel secundario y 19,21 de tercer nivel sin embargo el número de libros leídos sobre la temática es de 45,88 % de personas que no han leído esto muestra esencialmente que la lectura sobre esta temática sigue siendo causa de un cierto tabú o vergüenza o falta de este material que será objeto de otros estudios.

A pesar de disponer de una población heterogénea, pues de todos los participantes evaluados, existía un número mayor de personas que han alcanzado un nivel de instrucción secundaria en relación al número de personas que han alcanzado otros niveles de instrucción. Como se observa en el cuadro número 6, se encontró que las personas con mayor nivel de instrucción alcanzan un mejor nivel de inteligencia sexual, pues disponer de acceso a información verás les permite desmitificar, conocer y experimentar mejor su sexualidad. y también fortalecer el conocimiento científico sobre sexualidad, que a la vez es uno de los pilares que componen la inteligencia sexual como proponen Sheree y Conrad, (2002) por lo cual cabe destacar la importancia del nivel de instrucción en el desarrollo de la inteligencia sexual.

Por otro lado, los conocimientos que atañen a esta, dependen en gran manera al tipo de información que se consume, por lo tanto, no está definido por las variables: sexo, edad, o alguna otra de las características sociodemográficas consideradas en este trabajo, a excepción de la dimensión: libros leídos sobre sexualidad, que no radica en la cantidad sino en la calidad de su contenido.

Cabe mencionar además que la edad entre los

20 y 40 años y el estado civil soltero en hombres y mujeres apuntan a mejores resultados en niveles de inteligencia sexual, podríamos considerar por lo tanto que es una etapa muy significativa en el desarrollo humano.

Finalmente el componente de la inteligencia sexual en el desarrollo integral del ser humano sigue siendo una temática poco estudiada y considerada por lo que en aras de esta es necesario considerar preguntas simples como: ¿ Qué información y de qué manera en el ámbito de la sexualidad está adquiriendo las personas y como esto aporta a su inteligencia sexual?, esto porque parte de los componentes es la instrucción científica a través de libros u artículos científicos adecuados y no necesariamente a través de redes sociales que muchas de las veces son sensacionalistas.

REFERENCIAS

- Almarza, M. (2017). Inteligencia sexual utilizada para el mantenimiento de la pareja heterosexual, Centro de investigaciones psiquiátricas psicológicas y sexológicas de Venezuela
- Bandura, Albert y Rivièrè, Á. (1982). Teoría del aprendizaje social. Espasa Calpe
- Conrad, Sheree y Milburn, Michael. (2002). Inteligencia sexual. Barcelona, España: Crown Publishers
- Giménez, G. (01.01.2002). Globalización y cultura. Estudios Sociológicos; [online]; Disponible en: <http://2011.redalyc.org/articulo.oa?id=59805802>> ISSN 0185-4186
- Instituto nacional de estadística y censos, INEC (2010). Instituto Nacional de estadísticas y Censos; [online]; Disponible en: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/home>
- Instituto nacional de estadística y censos, INEC (02.06.2017). Los divorcios crecieron en Ecuador; [online]; Disponible en: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/los-divorcios-crecieron-8345-en-diez-anos-en-ecuador/>
- Johnson, Robert, y Kuby, P. (2012). Estadística Elemental. 11a edición. México: Cengage Learning
- Kendall, Maurice y Buckland, W. (1980). Diccionario de estadística (Dictionary of Statistical Terms). Madrid: Ediciones Pirámide S.A
- Morris, Ch. (2011). Introducción a la Psicología. México: Pearson Educación
- Nicolalde, M. (2019). Nivel de inteligencia sexual en personas adultas jóvenes con orientación homosexual. Quito
- Papalia, Diane.Wendkos, Sally, Duskin, R. (2012). Desarrollo humano. Bogotá: McGraw-Hill. 430p, 480p
- Pérez, A., Arceo, M., Miranda, I. (2014). La funcionalidad familiar asociada al desempeño sexual, el coeficiente sexual y la autoestima en adultos varones de El Carmen Totoltepec. México: Medicina-Química
- Paredes, A. (2006). Compendio de Psicología. Lima. Perú: San Marcos. 201p
- Paredes, E. Polanski, T. Morales, R. Gamboa, J. (2018). "Inteligencia sexual en hombres y mujeres ecuatorianos en relación conyugal". PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 1p-22p
- RAE. (2018). Diccionario Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. Espasa Libros
- Ramírez, C. (2017). Nivel de conocimiento según dimensiones de la inteligencia sexual y su relación con la satisfacción sexual en usuarias atendidas en los consultorios externos de planificación familiar del centro de salud - Moronacocho, Iquitos 2016, Universidad Científica del Perú
- Rosero, R. (2017). El nivel de Inteligencia Sexual en parejas con 10 años o más de relación conyugal, Universidad Central del Ecuador
- Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. Colombia: Panamericana Formas e Impresos SA
- Shibley, J. y Delamater, J. (2006). Sexualidad humana. México DF: Editorial McGraw Hill
- Spiegel, M. Stephens, L. (1970). Estadística-Serie Schaum. Caracas: Mc Graw-Hill
- Uribarri, K. (2015). La inteligencia sexual componente esencial para ser feliz y disfrutar con tu pareja. Revista Fempatagonia

Espacios escolares con distanciamiento virtual: ¿Lugares de encuentros para aprender con otros?

School spaces with virtual distancing: meeting places to learn with others?

Espaços escolares com distanciamento virtual: lugares de encontro para aprender com os outros?

María Cristina Zanotti

cristizanotti@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4106-1750>

Universidad Católica de Córdoba,
Argentina

Laila Daitter

daitter@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7864-0866>

Universidad Católica de Córdoba,
Argentina

Mónica Laura Fornasari

mlfornasari@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7588-0960>

Universidad Nacional de Córdoba,

| Artículo recibido en abril 2021 | Arbitrado en mayo 2021 | Aceptado en junio 2021 | Publicado en julio 2021

RESUMEN

Palabras clave:

Experiencias educativas;
distanciamiento virtual;
ética del cuidado; clima
escolar; aprendizajes
ubíquos

Este artículo se encuadra en el proyecto de investigación: “Los conocimientos, competencias y actitudes que demanda al docente el ejercicio profesional en la dimensión comunitaria de la institución educativa”, dirigido por la Dra. Susana Carena, desde el Centro de Investigación de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Desde el encuadre de esta investigación, nos proponemos tres objetivos: 1. Reconocer formas inéditas en el campo de las relaciones interpersonales en el marco de la disposición de distancia social obligatoria, 2. analizar las posibilidades de la construcción de los climas escolares en modo virtual, y 3. distinguir las características de una educación del porvenir en medio de las crisis actuales. La metodología utilizada se basa en el análisis de tres (3) entrevistas, realizadas a docentes de escuelas primarias, que desempeñaron sus tareas en pleno aislamiento por COVID - 19, en las provincias de Corrientes y Córdoba, República Argentina.

ABSTRACT

Keywords:

Educational experiences;
virtual distancing; ethics
of care; school climate;
ubiquitous learnings

This article is part of the research project: “The knowledge, skills and attitudes demanded of the teacher by professional practice in the community dimension of the educational institution”, directed by Dr. Susana Carena, from the Research Centre within the Faculty of Education from the Catholic University of Córdoba, Argentina. From the framework of this research, we propose three objectives: 1. To recognize unprecedented forms in the field of interpersonal relationships within the framework of the mandatory social distancing decree, 2. To analyse the possibilities for the construction of school climates in virtual mode, and 3. distinguish the characteristics of an education for the future in the midst of current crisis. The methodology used is based on the analysis of three (3) interviews, with primary school teachers, who carried out their tasks in full isolation due to COVID - 19, in the provinces of Corrientes and Córdoba, Argentine Republic.

RESUMO

Este artigo insere-se no projeto de investigação: “Os conhecimentos, competências e atitudes que o exercício profissional na dimensão comunitária da instituição educativa exige dos professores”, dirigido pela Dra. Susana Carena, do Centro de Investigação da Faculdade de Educação, Católica Universidade de Córdoba, Argentina. A partir do marco desta pesquisa, propomos três objetivos: 1. Reconhecer formas inéditas no campo das relações interpessoais no âmbito da provisão do distanciamento social obrigatório, 2. Analisar as possibilidades de construção de climas escolares na modalidade virtual, e 3. distinguir as características de uma educação do futuro em meio às crises atuais. A metodologia utilizada baseia-se na análise de três (3) entrevistas, realizadas com professores do ensino fundamental, que desempenharam suas tarefas em total isolamento devido ao COVID-19, nas províncias de Corrientes e Córdoba, República Argentina.

Palavras-chave: Experiências educativas; distanciamento virtual; ética do cuidado; clima escolar; aprendizados onipresentes

INTRODUCCIÓN

Desde un paradigma hermenéutico, proponemos un análisis fecundo entre diversos campos disciplinares para interrogar cuestiones, tales como: ¿para qué y para quiénes educamos?, ¿es posible aprender a transformarse en tiempos de aislamiento social?, ¿cómo se construye la ética del cuidado en medio del distanciamiento con el otro?, ¿cuáles son los sentidos de las escuelas?, ¿cómo sostener los deseos por lo escolar?, ¿cómo se sostienen las relaciones interpersonales que dan sentidos a los procesos escolares sin un espacio físico que los contenga?.

El trabajo conlleva en sí el desafío de poner en diálogo a tres categorías analíticas surgidas del trabajo de codificación de las entrevistas en profundidad: relaciones interpersonales, climas escolares y educación del porvenir. De las mismas, advertimos tres pasajes, que expresan movimientos y cambios educativos actuales, organizando

el texto en los siguientes tópicos: 1) Desde aprendizajes escolares tradicionales al aprender a transformarse, con un corrimiento, que va desde los contenidos dictados por el maestro, hacia otros aprendizajes como experiencias complejas, ligadas a la autorregulación y autoevaluación, articuladas con los aprendizajes ubicuos. 2) El segundo pasaje, expresa movimientos desde modos imperativos en el marco de una institución verticalista, con sus relaciones de poder bien establecidas dentro de un edificio escolar, hacia construcciones sociales de una ética institucional del cuidado, para compartir colectiva y horizontalmente con nuevos actores, protagonistas de la escena escolar, tales como padres, familiares, etc. 3) Finalmente, el tercer pasaje, que va desde el forzamiento de lo escolar, asumido “a la fuerza”, “porque se debía hacer”, provocando una serie de malestares, hacia un viraje, que incorpora el “deseo” por lo escolar y los aprendizajes, recuperando los sentidos del para qué y para quién educamos.

Los tres pasajes nos ayudan a comprender los fenómenos educativos complejos aquí recuperados, desde las prácticas de las maestras entrevistadas. Los detalles narrados son únicos e inéditos, en el marco del aislamiento social y obligatorio, y configuran experiencias escolares singulares, desde diferentes tramas relacionales, institucionales, sociales y culturales.

Primer pasaje: desde aprendizajes tradicionales al aprender a transformarse

Desde 2019, la Unesco sostiene que la meta principal de la educación en este nuevo milenio consiste en “aprender a transformarse”,

proclamado antes de la pandemia. Desde su visión, podemos ubicar a los aprendizajes como procesos que duran toda la vida. Se caracterizan por aceptar la novedad y ser flexibles para afrontar nuevos entornos. En la actualidad, a partir del año 2020, consideramos como nodal esta potencialidad para las prácticas docentes, centradas en estas capacidades de transformación y acomodación a las nuevas realidades educativas. Las crisis vividas a nivel mundial nos permitieron el pasaje de situaciones tradicionales escolares a otras, que aún están en marcha y en plena construcción. Los estudiantes antes de la pandemia, luego del ritual del izamiento de la bandera, entre risas, convites de meriendas en los pasillos, charlas informales, entraban al aula nutridos de intercambios cognitivos, emocionales y sociales, diversos, espontáneos y vitales. Las maestras comenzaban las clases desde el pizarrón, desde encuentros cara a cara, donde podían entablar conversaciones con cada uno de sus alumnos, y advertir si los contenidos se entendían, para intervenir en el momento oportuno. Característica del tacto pedagógico del que habla Van Manen (2010). Sin embargo, durante el aislamiento social obligatorio, tuvieron todos, docentes, alumnos y padres, que inventar nuevos modos de estar y convivir en las nuevas “escuelas virtuales”.

Una de las maestras entrevistadas relata: “El contexto de pandemia fue un escenario que nos dio como docentes el desafío de reorganizar y reformular las prácticas sin tener líneas claras ni entrenamiento y recursos para que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad remota” (entrevista, 09/09/20). En este caso, las situaciones de pandemia, fueron asimiladas como

crisis y desafíos que las maestras enfrentaron con los saberes y herramientas que poseían. Con recursos digitales escasos, sin entrenamiento ni capacitación, pero con un fuerte compromiso y responsabilidad, que quedaba implícito. En palabras de Magnani (2020) sobre Educación y tecnologías: “la pandemia global nos arrojó a la intemperie con lo puesto” (p.86-87). Desde el aporte del autor, nos surgen las siguientes preguntas: ¿qué traían “puesto” los docentes?, ¿con qué contaban?, ¿qué era lo estable en medio de la inestabilidad?

En estas conversaciones con las docentes, advertimos ciertas condiciones del orden de lo estable, de aquello que no cambia, que se mantiene a pesar de las crisis: “Compromiso y responsabilidad para con los alumnos, sin horarios, preocupación de los docentes por no tener mejores recursos para la tarea de enseñanza-aprendizaje”. (entrevista, 13/10/2020). Se mantiene estable un compromiso, se renueva, se redobla, así emerge una gran responsabilidad para con el otro. Y luego, agrega: “Es traumático para los docentes no contar con los elementos para llegar a todos los estudiantes. Algunos alumnos no tienen acceso o no se garantiza por mucho tiempo una conexión. Se fue probando qué tecnología funcionaba mejor. Las comunicaciones fueron por Zoom, Meet. Había mucha incertidumbre. Aprendimos a manejar una plataforma en Facebook, todos aprendimos, ellos, nosotros. Eso me pareció valioso en su momento, ahora también” (entrevista, 13/10/2020) Se hace evidente, que estas docentes no renunciaron al pacto social fundamental, donde la escuela es para todos y todas, que el reparto cultural es para que cada estudiante tenga su oportunidad, y que los docentes encuentren un anclaje para encontrar

sentidos a su tarea de enseñar.

El ingreso de las prácticas educativas a la virtualidad planteó a los docentes la necesidad de abordar las siguientes situaciones: (i) Problemáticas vinculadas a la conectividad e internet en cada zona; y (ii) Disponibilidad limitada para acceder a los recursos tecnológicos, en docentes y alumnos. Las principales dificultades para trabajar de manera virtual desde las escuelas, partió del supuesto que todos los estudiantes tendrían acceso a los dispositivos, como computadoras o netbooks, y celulares. Pero en realidad, una gran proporción de estudiantes presentó limitaciones para obtener estos recursos tecnológicos. En segundo lugar, para quienes contaban con algún dispositivo, no lograban el pleno acceso a la conectividad, lo cual interfería en sus procesos educativos. En tercer lugar, resultaba necesaria una plataforma, específicamente para este tipo de enseñanzas de modalidades a distancia, condiciones no siempre presentes.

Desde las narrativas, observamos el alto grado de compromiso y responsabilidad asumida, lo que motivó a las docentes a ser autodidactas, para aprender a usar las nuevas plataformas. Se animaron a preguntar a sus alumnos, aprendieron de sus colegas de computación y de sus propias capacidades, de manera autorregulada. Fortalecieron las primeras tres bases de la educación del porvenir. La primera condición estipula que los errores son oportunidades de aprendizajes. Los nuevos contextos, las llevaron aplicar las modalidades de ensayo-error, probando cuáles eran los mejores caminos para el acto educativo. Así lo verbalizan: “Se buscan formas alternativas e innovadoras de enseñanza para

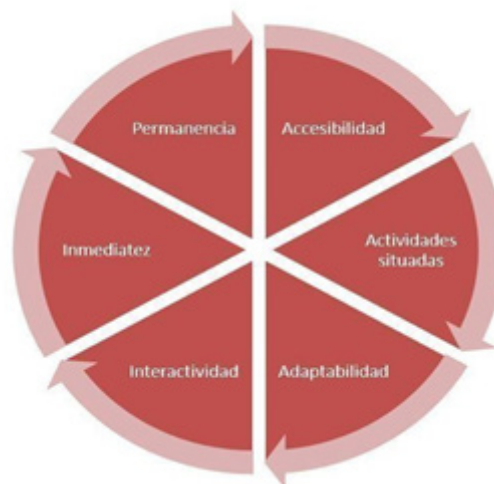
tratar de llegar a todos los alumnos en la distancia, y aquí aparece otra vez el ensayo-error dando marchas y contramarchas probando la posibilidad de funcionamiento de estrategias” (entrevista, 05/10/20). La segunda premisa, propone el trabajo colaborativo y creativo. Aquí, las docentes plantean la importancia que tuvo en la virtualidad, trabajar con estilos cooperativos y creativos: “Se buscan momentos o espacios para compartir experiencias” (entrevista, 09/09/20.). Esta frase demuestra que buscaron encuentros con otros, por la necesidad de compartir prácticas y experiencias. Dejaron de ser aquellas reuniones de trabajo obligatorias, jornadas de capacitación sin sentido, para transformarse en encuentros esperados y autogestionados entre ellos, como un colectivo de trabajo. La tercera presunción se focaliza en las cuestiones de tiempos, espacios y diversos actores sociales. Como expresa una docente: “Ante la incertidumbre, el apoyo y el acompañamiento con los colegas docentes fue fundamental. Denota importancia el trabajo con la comunidad, con las familias” (entrevista, 13/10/20). Resulta relevante destacar la activa participación de las familias, compartir tiempos y espacios privados (íntimos y familiares) y no pautados de antemano, como era en la pre pandemia, dentro del edificio escolar.

Capitalizamos estos acontecimientos, desde la perspectiva de una educación del porvenir, como oportunidades de superación para afrontar cada situación de error, como instancias de configurar nuevos e inéditos aprendizajes. Este aprender a aprender, desde las experiencias de aprendizajes ubicuos, no solo en el plano educativo-escolar, sino para transformar las vidas

cotidianas de estudiantes, maestros, directivos y familiares. Podemos interpretarlo como la construcción de puentes para gestar nuevos y mejorados aprendizajes. Este paradigma educativo fortalece capacidades y estrategias epistémicas para analizar los caminos recorridos, y revisar los que no fueron correctos para la construcción de los conocimientos. Estos procesos complejos generan una amplia expansión simbólica, que permite transformaciones subjetivas, en base a los intercambios cognitivos, emocionales y sociales, tanto en alumnos y alumnas, como en sus docentes y familiares.

dos recursos renovables, hace referencia a los conocimientos y aprendizajes, para alcanzar una educación de calidad, promoviendo la iniciativa para aprender a transformarse. Aquí se resignifica el papel de los conocimientos, aprendizajes, y en especial, la misión de la educación, además de modificarse las maneras de comunicaciones e intercambios entre las personas. A continuación, destacamos los procesos de aprender a aprender, y su incidencia en las transformaciones subjetivas y las nuevas orientaciones con los aprendizajes ubicuos (gráfico 1), y su conexión directa con la educación del porvenir. Algunas precisiones sobre los aprendizajes del provenir: Aprendizajes Ubicuos.

Gráfico 1. Características del paradigma educativo en los aprendizajes ubicuos (Fuente: García Perea, 2010).



La educación en la actualidad viene transitando importantes cambios desde contextos de profundas transformaciones tecnológicas, psicológicas, sociales, culturales, entre otras. Burbules (2014) sostiene que la educación omnipresente es una realidad en este momento prioritariamente tecnológico, y se relaciona directamente con los aprendizajes ubicuos, La Unesco cuando plantea que existen

lo cual significa aprender en cualquier lugar y en cualquier momento, más allá de los centros formales de educación. Estos cambios se reflejan en tres condiciones de los aprendizajes, 1) justo a tiempo, para aprender en situaciones relevantes y necesarias; 2) cambios en los procesos de aprendizajes, para focalizarnos en situaciones

y ambientes en que las personas están aprendiendo, fuera de los contextos escolares; y 3) aprendizajes colaborativos, destacando la importancia de compartir experiencias, prácticas, informaciones y conocimientos, a través de las redes sociales distributivas, y pasando por las aulas también.

En cuanto a las seis dimensiones que abarca la noción de ubicuidad, y relacionadas entre sí, en primer lugar, mencionamos las espacialidades, ya que las tecnologías digitales están siempre presentes, implicando un acceso continuo a la información. En segundo lugar, la portabilidad, ya que los dispositivos están siempre con las personas, generando nuevas prácticas sociales. En tercer lugar, la interconexión, cuando crea una “inteligencia extensible”, porque se accede a redes tecnológicas o socialmente distribuidas. En cuarto lugar, las nuevas tecnologías, que diferencian entre los entornos sociales, familiares, como laborales, proporcionando nuevas miradas hacia dónde, cómo, cuándo y por qué se aprende, desafiando a su vez, lugares y tiempos tradicionales. En quinto lugar, los sentidos temporales, donde cada momento se relaciona con las nociones de “aprendizajes permanentes” de habilidades, estrategias y conocimientos. Por último, en sexto lugar, las redes y flujos transnacionales y globalizados, que reconocen las interconexiones básicas entre personas, lugares y procesos lejanos y dispares, que, a su vez, resultan singulares y personales. Frente a las realidades de los aprendizajes ubicuos, surge la innegable importancia del papel de los educadores en ayudar a los estudiantes a filtrar, seleccionar e integrar la cantidad de información disponible en internet, potenciando sus capacidades de “aprender a

aprender” en cualquier momento y lugar.

Segundo pasaje: desde los imperativos del hacer hacia la construcción de una ética institucional del cuidado

El cierre de las escuelas durante la pandemia trajo aparejado un quehacer intenso y laborioso en los campos educativos. Entonces, formulamos una pregunta, como cuestionamiento esencial: ¿Cómo sostener los procesos de escolarización? Lo primero que manifiestan docentes y niños/niñas, es la necesidad de la presencia. Todos comenzaron a extrañar la presencia física. Una docente relata: “El trato es más frío, se perdió la espontaneidad” (entrevista, 13/10/2020). Pero ¿qué es realmente lo que se extrañaba? Las relaciones interpersonales posibilitan ese instante fugaz, del que habla Núñez (2005), que a veces se produce con una mirada que deja huellas. Esto es así, porque los vínculos educativos no son del orden de lo estable, porque no se trata de objetos, son del orden del “acontecimiento” (Badiou, 1999), donde se interrumpe lo naturalizado e instituido en las prácticas sociales, para construir nuevas narrativas y experiencias educativas, a partir de los juegos intersubjetivos que suponen los encuentros con otros (Daitter, 2015). Es la razón por la cual las relaciones interpersonales le otorgan sentidos al acontecimiento escolar.

Se comienza a sentir la necesidad de cada encuentro, que envuelve los lazos sociales desde miradas, modos de hablar, y tonos discursivos particulares. Ese tono o “tacto” como influencia sutil, es destacado por Van Manen (2002). Se trata de actos de sensibilidades pedagógicas, que utiliza cada maestro (Daitter, 2015).

Se realizan desde las improvisaciones frente a los alumnos, y les otorgan seguridades a quienes están en posición de aprender. Cuando el alumno sabe que su maestro no le señala el error de manera humillante, siente el abrazo y el calor pedagógico de su confianza, que cuida su dignidad e integridad. Las relaciones interpersonales en las escuelas están llenas de sutilezas, por lo que, en el distanciamiento social, durante la irrupción de las virtualidades educativas, todo se percibe con menor espontaneidad y creatividad. De allí, que padres, niños, docentes, como actores de la comunidad educativa, comenzaron a extrañar y sentir la necesidad de los encuentros presenciales.

Ante la emergencia sanitaria, asistimos a las modificaciones de las relaciones interpersonales, que tradicionalmente se daban dentro de cada estructura escolar formal, organizada, ritualizada, con funciones, roles, leyes, costumbres, acuerdos de convivencia, en el marco de una comunidad educativa. Las interacciones espontáneas, informales y también formales en las escuelas, dejaron de tener lugares estables y cotidianos. La sobre implicación profesional se puso en evidencia cuando narraron: “muchos docentes no estaban pasando por un buen momento emocional” (entrevista, 09/09/20), expresión paradigmática del malestar vivenciado en las dinámicas afectivas.

En estos contextos, el aislamiento social también evidenció las tensiones para establecer los lazos sociales, presentes de antemano. Cuando los sujetos están convertidos, desde un lugar pasivo, en consumidores, o receptores de mandatos y mercancías, pasan a manifestar el malestar en sus

diferentes versiones. Ya con la dificultad vincular instalada, irrumpió la pandemia que provocó una urgencia: “No perder la escolaridad”. Advertidos de las dificultades para sostener los lazos vinculares y sociales, la primera premisa para no perder la escolarización fue la demanda de tareas, la cual se tornó en la clave de la relación maestro - alumno. Desde la perspectiva docente, la relación con el alumno: “Se circunscribe al envío del trabajo y a la corrección del mismo” (entrevista, 13/10/2020). Las maestras entrevistadas manifiestan que los vínculos pedagógicos se sostenían a través de las tareas. El envío de las clases en videos y la devolución de los trabajos que realizaban los alumnos, con consultas sobre los contenidos, se hacían en privado con cada docente. Tanto los padres como los/las estudiantes tenían el celular privado del docente, y por ese medio tecnológico, realizaban consultas y entregas de trabajos, vía WhatsApp. El síntoma por el malestar no demoró en manifestarse. Y se expresó en la saturación de teléfonos, reclamos y quejas de los padres. Otra vez la inter subjetivación obturada por objetos. Algo quedaba por fuera, los encuentros con los sujetos mediatizados/interrumpidos por los objetos (tecnológicos), y el malestar concomitante e inevitable que esta situación conllevaba.

Entonces aparece una nueva demanda recurrente, se les pide a las docentes, desde el sistema educativo, que sean creativas. Desde sus propias prácticas, ellas trataron de producir un viraje desde consignas tradicionales y más rígidas, hacia enfoques más constructivistas, donde los alumnos sean sujetos epistémicos, partícipes y protagonistas (Maldonado, 2017) del acto educativo. En la base de este proceso, se busca

la necesidad imperiosa de sostener lo escolar. Al respecto, Daniel Brailovsky (2020) sostiene:

El aluvión de tareas no respondió, entonces, a la adopción repentina de un enfoque constructivista o paidocentrista que haya buscado dar protagonismo a los niños, sino a cierto reflejo de conservar algo de la escolaridad, aun cuando lo que la constituye (la propia dinámica de las relaciones, espacios y tiempos escolares) de pronto estuviera ausente. (p. 153) (La negrita es nuestra).

Sin embargo, repentinamente, la situación comenzó a generar intercambios inesperados. Señala una docente:

El trabajo conjunto de las docentes de materias especiales: realizaban las actividades y se las enviaban al equipo directivo, quienes supervisaban y asesoraban. El acompañamiento de los padres se ha considerado como muy importante en las áreas especiales. (entrevista, 05/10/20). ¿Podríamos pensar que comienza la construcción conjunta de una ética institucional del cuidado? (Fornasari, 2021, 2018 y 2016).

Los padres ingresan a los procesos escolares renovando energías, que antes, quizás eran inexistentes, profesores de materias especiales resultan indispensables, directivos y docentes se contactan con mayor asiduidad. Sin dudas, las relaciones interpersonales comienzan a virar, provocando tramas vinculares inéditas entre sus integrantes, de las cuales no conocemos aún sus alcances. Pero quizás, podríamos aventurar, que se amplían en vez de reducirse, ya que los actores que componen la comunidad educativa siempre

estuvieron, pero en la actualidad comienzan a ocupar nuevos lugares y funciones, con mayor protagonismo en la complejidad del quehacer educativo. Expresiones como: “Contención entre pares docentes y directivos, no sólo desde lo laboral sino también desde lo personal”; “El vínculo personal ha contribuido en este tiempo de pandemia a crear virtualmente un clima positivo de los docentes entre sí y de ellos con el personal directivo” (entrevista, 13/10/20) dan cuenta que las maestras perciben como significativo el entorno del cuidado y acompañamiento, tanto personal como profesional.

Cabría preguntarse, para seguir pensando ¿cómo promover el entramado de las relaciones interpersonales, el interjuego subjetivo entre varios desde el enfoque ético del cuidado institucional? Aún en la virtualidad, ya que sabemos que las experiencias intersubjetivas del encuentro configuran los tejidos y tramas vinculares de sostén, enriquecen la educación desde una perspectiva humanista, y dan sentidos a lo escolar. Para pensar desde otras miradas, recuperamos desde Bleichmar (2010) y Levinas (2001) la noción de sujeto ético. Esto incorpora preguntas sustanciales en el campo educativo, sobre las responsabilidades educativas asumidas por cada miembro de la comunidad educativa frente a la existencia de ese Otro, como construcción, desafío y enigma. ¿El Otro se presenta como misterio a descubrir? ¿Su presencia/existencia nos afecta, nos interpela, nos conmueve? ¿Escuchamos y comprendemos sus palabras, miradas y modos de vivir/convivir? Y, ¿De qué modo tenemos incorporada la capacidad de alojarlo en espacios simbólicos, virtuales o

materiales de encuentros? ¿Podemos garantizar que los procesos y actos educativos se desarrollen en ambientes de justicia educativa? Equidad, reconocimiento y alteridad son las tres herramientas que generan un clima escolar y de trabajo colaborativo, de acogimiento, y de inclusión de un otro como otro. Desde esta perspectiva epistémica problematizamos la capacidad de construir las relaciones con otros desde una Pedagogía de la Alteridad (Fornasari, 2021, 2018 y 2016), desde vínculos comunitarios saludables que sostengan una cultura institucional del cuidado, para fortalecer y acompañar las trayectorias educativas de nuestros niños y niñas.

Tercer pasaje: desde estructuras escolares forzadas hacia los deseos de una educación del porvenir

En este tercer pasaje, evidenciamos en nuestra investigación, cómo emergieron movimientos y cambios en los procesos escolares y educativos de la modernidad. “Tuvimos que aprender a la fuerza” expresa una maestra rural de Corrientes (entrevista, 13/10/2020), al pensar sobre cómo se manifiestan los vínculos en tiempos de distanciamiento social obligatorio. Sin duda, sus verbalizaciones exponen con claridad que tuvieron que ingeniárselas para mejorar y sostener los climas de trabajo, crear lazos de comunicación, fomentar la participación, construir pautas y acuerdos de convivencia virtuales. En la necesidad de generar vínculos, dieron lugar a la expresión de emociones, para transmitir valores y principios primordiales: “Se enfatizaron los valores por la patria y la escuela” (entrevista, 13/10/2020). El énfasis puesto en los contenidos sobre patria y escuela dan cuenta de

una educación en valores, para transmitir el deseo por aprender sobre las instituciones y símbolos patrios. Etapas de reconstrucción escolar, para hacerla de nuevo, sin el edificio, tomando nuevas herramientas de sostén, a partir de tecnologías, cuadernillos, celulares, o lo que resulte imprescindible, para continuar con los procesos de escolarización. Quizás, aquí, nos cabe la pregunta sobre ¿cómo virar desde lo forzado de las escuelas tradicionales hacia los deseos por aprender en la educación del porvenir? tal como lo señala desde el psicoanálisis, Gonzalo Barrera (2021):

(...) me pareció interesante reflexionar sobre el lugar que las escuelas tienen en las infancias y juventudes; que se ha vuelto manifiesto en este contexto novedoso por su valor constitutivo de subjetividad y destacando que su importancia tiene mucho menos que ver con lo meramente formativo como pudiera creerse. (Barrera, 2021, p.67)

Desde otras narrativas docentes, surgieron expresiones como: “La directora periódicamente mandaba videos a la familia, o audios en donde, alentaba a seguir adelante y que ellos supieran que todos estábamos atravesando situaciones así, dolorosas, acompañándonos para que ellos no dejarán de comunicarse con la escuela”, “Se percibe una escucha atenta, una palabra de ánimo” (entrevista, 05/10/20). Estos discursos demuestran los esfuerzos constantes, las implicaciones personales, los compromisos emocionales, y las capacidades de generar herramientas educativas de apoyo y sostén hacia los demás. Estas palabras

nos remiten a estados de angustia y situaciones de catástrofes, donde los encuentros humanos se tornan imprescindibles.

Otra docente menciona: “Este año se vio el trabajo en equipo muchas veces dejando de lado cuestiones personales, y acostumbrarse a saber que ya que ni el teléfono, ni la casa era un lugar privado, sino que pasaba a ser público para los estudiantes” (entrevista, 13/10/20). Estas narrativas denotan la irrupción de la escolaridad en las vidas privadas de las maestras, lo cual revela formas inéditas de hacer escuelas. En este pasaje, observamos que las obligaciones y el cumplimiento forzado del quehacer profesional, habilitan otras formas para el encuentro con otros, rompiendo la separación/diferenciación entre espacios laborales, cuestiones personales y la vida íntima de cada uno. Surgen propuestas de contención novedosas, porque se comprende al otro desde una perspectiva ética y humana. Mencionan programas y proyectos sobre el trabajo con las emociones, para ayudar a los estudiantes a elaborar y tramitar los estados emocionales en contextos complejos y desafiantes. También surgieron propuestas sobre ir “a la par” con los padres en la escolaridad, para crear alianzas y acuerdos con las familias, desde un acompañamiento colaborativo y en redes. En sus prácticas cotidianas, los quehaceres docentes se desarrollan en el espacio interior de las dinámicas familiares. Desde allí, logran visibilizar los climas hogareños de sus alumnos, hasta ahora desconocidos por las maestras.

Esto produjo como efectos, la flexibilización en las comunicaciones con las familias, en cuanto a horarios y organización de las tareas escolares,

ya que muchos padres y madres trabajaban, y sus hijos e hijas no contaban con un celular para realizar las actividades previstas. En tiempos de pre pandemia, la estructura escolar tenía organizaciones rígidas y pautadas, respecto a los tiempos y espacios educativos. En la actualidad, estos formatos se encuentran modificados y atravesados por estructuras flexibles, para afrontar las necesidades educativas de su población estudiantil. Una docente plantea que los proyectos y programas, se flexibilizan para ayudar a: “desarrollar su autoestima y crear un clima, se hace lo mismo que en el aula”. (entrevista, 09/09/20). Aquí, se trata de recuperar lo mejor que se establecía en los espacios áulicos, con aquellas palabras que sirvan de sostén y cuidado para la formación de los estudiantes. Observamos que los deseos se producen justo allí, donde hay un otro que escucha, reconoce, los hacen protagonistas y los mueven hacia adelante, para consolidar un mejor porvenir, desde la integración sociocultural. Es decir, que existe otro, como adulto que:

Ofrece espacios de contención que habiliten su apropiación. Sin ese mecanismo de mediación y protección adulta la realidad invade y conmociona el aparato psíquico del sujeto -que todavía está en formación- que no logra significarla y se siente desmantelado en una posición de desamparo social. (Fornasari, 2016, p.135)

En estos inéditos tiempos educativos, ya no funciona aprender mecánicamente contenidos que llegan a través de tareas y de videos de internet. Se trata de acompañar la constitución del sujeto

epistémico, desde una posición protagónica y activa (Maldonado, 2017). Pero ¿cómo es posible hacerlo desde la distancia social? Quizás, la respuesta pueda comenzar por dos cuestiones claves, como señala Fornasari (2016): comunicación cooperativa y participación. Ambas condiciones, acompañaron la construcción de espacios alternativos para la escolaridad durante la pandemia. Es que toda la comunidad educativa, integrada por padres, porteros, personal de cocina, directivos, maestros, docentes de áreas especiales, hermanos, abuelos, estudiantes, y hasta las mascotas del hogar, se necesitaron y se unieron para sostener los procesos de escolarización. En contextos que resultaron novedosos, desconocidos y extraños, en algunos casos, probablemente, se cometieron excesos, errores, y se los transitó con incertidumbres y dudas, pero con el mismo deseo compartido, que los niños y niñas no pierdan esos lugares de encuentros, para aprender y compartir con otros.

En este estado de excepcionalidad, los recursos y competencias docentes, como compromisos, energías y entregas personales, se salieron del molde de una formación docente tradicional, para ofrecer nuevos dispositivos de enseñanzas, y estrategias de intervención educativas, para acompañar a los estudiantes en sus trayectorias escolares. En estas búsquedas, de descubrimiento sobre nuevos y alternativos formatos educativos, se priorizan los aprendizajes significativos, como aquellos procesos epistémicos sustanciales, que provocan curiosidades, reflexiones, preguntas, inquietudes o apropiaciones sobre contenidos y objetos culturales, que resultan valiosos y apreciados por los estudiantes.

El aprender de manera mecánica, por obligación y repetición de información, que no se comprende ni asimila epistémica y cognitivamente, como se observaba en los formatos tradicionales escolares, en estos contextos de aislamiento y educación virtual, dejan su lugar para los aprendizajes sustantivos. Estos contenidos, en tiempos de pandemia, se incorporan por ricas, inéditas y nutritivas experiencias cognitivas, emocionales y sociales, porque enriquecen los procesos formativos, y expanden las estructuras simbólicas, necesarias para las transformaciones subjetivas de nuestras jóvenes generaciones.

CONCLUSIONES

Los pasajes que vivieron las escuelas, desde el aula en particular a nuevos e inéditos escenarios, como fueron los contextos virtuales, cambió de repente los procesos de aprendizajes de nuestros estudiantes, y simultáneamente, los procesos de enseñanzas de los docentes, promoviendo otras formas de construir la educación.

En este sentido, Burbules (2014) investigó las consecuencias que el dónde y cuándo tienen sobre el cómo y el porqué de los aprendizajes, destacando las diferencias entre educación formal e informal, las potencialidades de los entornos virtuales para los procesos de socialización y los modos de enseñar por problemas, centrados en los protagonismos estudiantiles, que estos nuevos contextos han favorecido. Actualmente, en tiempos de pos pandemia, reconocemos que los dispositivos manuales móviles y la conectividad inalámbrica proveen oportunidades de aprendizajes a mayor cantidad de población, en contextos extendidos, con costos mínimos, o en forma gratuita.

Estas nociones sobre los aprendizajes ubicuos, generan transformaciones en cualquier momento y en cualquier lugar y que, como resultado, los procesos de aprender están mejor integrados al flujo de las actividades y las relaciones diarias. Las nuevas interacciones entre docentes y estudiantes permiten reducir/mitigar la deprivación cultural de muchos de sus alumnos, protegiéndolos de los factores exógenos, como pandemia, pobreza, falta de conectividad o acceso a dispositivos móviles, entre otros.

Los maestros entrevistados, pasaron de los escenarios escolares-áulicos a contextos virtuales, ayudaron a través de las plataformas (Zoom, Meet o videos llamados) y trataron de manejar las contingencias, fortaleciendo las retroalimentaciones con instrucciones y preguntas, que se convirtieron en significativas experiencias epistémicas-cognoscitivas para sus estudiantes. Retornando al 2020, las maestras entrevistadas, quizás intuitivamente, brindaron andamiajes pedagógicos-sociales para tramitar diferentes pensamientos, emociones y acciones, secuenciando y organizando los procesos de percepción, memoria y discriminación en las operaciones intelectuales. En este sentido Feuerstein (1963) construyó un principio, en el cual “el organismo humano es un sistema abierto, que en su evolución adquirió la propensividad para modificarse a sí mismo, siempre y cuando exista un acto humano mediador”.

Las docentes entrevistadas fortaleciendo su ética del cuidado para con cada estudiante, con diferentes niveles de dificultades, se hicieron responsables de la presencia de ese otro, desde su “Rostro” y su precariedad existencial. Con

una posición flexible, abierta y de escucha contribuyeron a evitar la deprivación cultural, como condición inexorable de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan dificultades socioculturales para formarse y transformarse subjetivamente, por la falta de Experiencias de Aprendizajes Mediados (EAM).

Aunque en los meses previos a la pandemia, ya se perfilaba una nueva sociedad del aprendizaje, dirigida a utilizar los propios conocimientos y saberes para afrontar situaciones nuevas, desde un aprender a hacer, y como demanda creciente de las nuevas sociedades del aprendizaje con este cambio de milenio en Aprender a Aprender, y finalmente, fue la situación de pandemia la que los trajo al presente. Desde este enfoque, los maestros descubrieron que no alcanzaba con que los estudiantes adquieran conocimientos, sino que tenían que convertirlos en un saber hacer, para poder aprender. Este es uno de los rasgos que define la nueva cultura de los aprendizajes, y que la pandemia aceleró sin frenos. Para este cambio veloz, el maestro sigue siendo la pieza clave de todo el sistema educativo, en una necesaria redefinición de su papel en la sociedad del conocimiento.

De acuerdo a lo anterior, observamos con nuestra investigación, que los maestros de aula en estos nuevos contextos se reconvirtieron como profesionales de la educación en el inédito ámbito escuela-virtualidad, ya que diagnosticaron situaciones, propusieron y realizaron diversas alternativas de acción, para implementar soluciones originales frente a situaciones complejas y problemáticas.

Entre los rasgos distintivos que se evidenciaron en su labor docente, podemos destacar:

- Preocuparse por los saberes, entretejiendo permanentemente pensamientos, emociones, valores y acciones.
- Enriquecer sus propias prácticas, con acciones e ideas innovadoras.
- Desarrollar las capacidades de reflexionar críticamente.
- Ejercitar su autonomía a nivel curricular, realizando puntos de encuentros entre saberes y quehaceres cotidianos.
- Explorar e identificar sus propias necesidades de capacitación y perfeccionamiento.
- Exhibir y compartir los resultados de su labor educativa, para asumirlos con compromiso y responsabilidad.

El ejercicio docente en escenarios de pandemia, reconoce que la sociedad del siglo XXI transfiere a los sistemas de información la mayoría de la memoria de los conocimientos adquiridos, y que, por lo tanto, exige a todos, especialmente a los estudiantes formarse para aprender a aprender durante toda su vida. Finalmente, observamos que los perfiles docentes en escenarios de pandemia, requirieron:

- Ser un profesional que dejó de ser un simple transmisor de conocimientos, para convertirse en guía, facilitador, mediador y crítico, que acompañó, como pudo, pero constantemente, con retroalimentaciones nutritivas a sus alumnos.
- Ser un docente, que, en contextos de incertidumbre, buscó propender en sus clases virtuales la curiosidad, motivación, escucha y pensamiento crítico.
- Ser capaz de valorar el trabajo de sus alumnos desde procesos de autonomía e independencia, preparándolos para el porvenir

de la educación, en un estar aprendiendo todo el tiempo y en cualquier lugar.

- Ser un docente que prioriza la comunicación y la participación de todos los integrantes de las comunidades educativas, porque sabe que la escuela es un lugar de encuentro para aprender con otros.
- Ser un profesional que construye en conjunto una ética del cuidado institucional.
- Ser capaz de transformarse y de ayudar a otros en sus propias transformaciones.

Este maestro, que se implica con el otro, con ese futuro incierto, complejo, cercano y actual, para afrontar tiempos de pandemia. Por lo tanto, los procesos de autonomía epistémica se fortalecen con aprendizajes orientados a la resolución de problemas, y articulados con situaciones de la vida socio-cultural, acompañados por las funciones orientadoras y de guía docente. Los profesores deben incorporar nuevos dispositivos pedagógicos en sus prácticas, como profesionales de la educación en el enseñar a aprender a sus propios estudiantes, en estos nuevos contextos. Esto implica, focalizarse en la evolución permanente de los saberes, que exigen aprender durante toda la vida.

Con estos sentidos, los docentes que hemos entrevistado, sienten que es posible inferir que las libertades de los alumnos se corresponden proporcionalmente a sus capitales culturales, y aquí las escuelas deben ofrecer nuevas estrategias y la formación para aprender con autonomía y autodisciplina. Cuando logremos entender la interacción de estos factores en el sistema educativo, en nuestra sociedad y en nuestro país, comprenderemos el origen de muchos fracasos en las trayectorias escolares y educativas.

Para lograrlo, resulta imprescindible que las escuelas habiliten mayores espacios de participación, con culturas institucionales democráticas, ofrezcan experiencias significativas y nutritivas para que la mayoría de los alumnos Aprendan a Aprender en la educación del porvenir.

REFERENCIAS

- Barbagelata, N. (2011). "Exploración sobre el lazo social en nuestra época". Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas". Segundo Módulo, Clase 5. Cohorte 14.
- Barbagelata, N. (2005). El cuidado del otro. Cine y Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
- Badiou, A. (1999). El ser y el acontecimiento. Buenos Aires: Manantial
- Barrera, G. Los difíciles deberes de cuarentena. De lo obligado al deseo. Algunas reflexiones sobre los efectos subjetivos de la cuarentena y la educación virtual. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/5787/Los_dificiles_deberes_Barrera.pdf?sequence=1
- Bleichmar, S. (2010). La Construcción del sujeto ético. Parte I y II. 1° edición. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Bleichmar, S. (2010). Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc
- Bleichmar, S. (1997). Acerca del malestar sobrante. Revista TOPIA, N° 21, Noviembre 1997. Disponible en <http://www.topia.com.ar/articulos/21malest.htm>
- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127>
- Daitter, L. (2013). Creo luego enseño. Claves para comprender la relación educativa. Corrientes: Librería de Corrientes
- (2015). "Teorías implícitas en el vínculo entre docentes y alumnos en primer grado en las escuelas de la ciudad de Corrientes". Tesis de Maestría. Disponible en <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/id/eprint/146>
- Dussel, I. (s/f). "La forma escolar y el malestar educativo". Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Primer Módulo, Clase 4. Cohorte 14.
- Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (comp.). (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/UNUPE-Bs.As>
- Feuerstein, R. The Ontogeny of learning. (1978) Brazier, M Ed. Brain Mechanisms in Memory and Learning. N.York: Raven Press
- Feuerstein, R. y Rand, Y. (1974). Mediated learning experiences: An outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions. International Understanding . Gold Fein ed
- Fornasari, M. (2021). La pandemia en contextos educativos. Un enfoque ético sobre los tiempos virtuales y el porvenir. Revista Trayectorias, Año 23, N° 52, 3-15. ISSN 2007-1205. Revista de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Enero-Junio 2021. México
- Fornasari, M. (2018). La universidad como espacio ético del cuidado. Del anonimato al reconocimiento del estudiante. En: Maldonado y Fornasari (comp.). Aprender en escenarios universitarios complejos. Córdoba, Argentina: Brujas
- Fornasari, M. (2016). Consejos de Convivencia Escolar. Ética y democracia educativa. Córdoba: Ferreyra Editor
- Fornasari, M. (2013) El sujeto ético en el campo educativo: Sentidos de una pedagogía de la alteridad. Córdoba: Ferreyra
- García Perea, M. D. (2010). Tiempo de educar. REDALYC, 11 (21), (pp.11-29). UAEM
- Levinas, E. (2001). Totalidad e infinito. Madrid: Sígueme
- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías.

- Adentro de la caja (pp. 86-98). En: Dusel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE. Colección Políticas Educativas
- Maldonado, H. (2017). La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas. Córdoba: Brujas Editorial
- Núñez, V. (1999). Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana.
- Unesco. (2019). La educación en América Latina y el Caribe ante la COVID-19
- Van Manen, M. (2002). El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía. The University of Western Ontario. Canadá. Traducción RocFilella (2004). Barcelona: Paidós Ibérica S.A
- Van Manen, M. (2010). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.

Masculinidad: una mirada a los universitarios

Masculinity: a look at university students

Masculinidade: um olhar sobre estudantes universitarios

Margarita Nabor Govea

magong20@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8330-375X>

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México, México

Nadia Navarro Ceja

nadianace@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2014-6528>

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México, México

Laura Evelia Torres Velázquez

lauratv@unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8258-0920>

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México, México

| Artículo recibido en abril 2021 | Arbitrado en mayo 2021 | Aceptado en junio 2021 | Publicado en julio 2021

RESUMEN

Palabras clave:

familia; hombres; masculinidad(es); crianza y género

Nuestro objetivo fue analizar la percepción de ser hombre y de la masculinidad en jóvenes universitarios. Participaron ocho varones universitarios de 19 a 24 años, solteros que vivían con su familia de origen. Se utilizó una entrevista semiestructurada con previo consentimiento informado. Los resultados muestran que estos jóvenes no han considerado el reflexionar sobre el significado de ser hombre, sin embargo, ha habido cambios sobre el significado de la masculinidad. Se concluye la importancia de insistir en la práctica de equidad de género desde la crianza y reflexionar sobre las condiciones de vida de los hombres, reconociendo las desventajas que surgen de los mandatos sociales establecidos para ellos.

ABSTRACT

Keywords:

family; men; masculinity; parenting and gender

Our objective was to analyze the perception of being a man and masculinity in young university students. We interviewed eight male university students between 19 and 24 years, single who lived with their family of origin. A semi structured interview with prior informed consent was held. The results show that these young people have not been able to reflect on the meaning of being a man; however, there have been changes about being masculine. It concludes the importance of insisting on the practice of gender equity from the upbringing and reflecting on the living conditions of men, recognizing the disadvantages that arise from the social mandates established for them.

RESUMO

Nosso objetivo foi analisar a percepção de ser homem e de masculinidade em jovens universitários. Participaram oito universitários do sexo masculino de 19 a 24 anos, solteiros e morando com a família de origem. Foi utilizada uma entrevista semiestruturada com consentimento prévio informado. Os resultados mostram que esses jovens não pensaram em refletir sobre o significado de ser homem, porém houve mudanças no significado de masculinidade. Conclui a importância de insistir na prática da equidade de gênero desde a criação e refletir sobre as condições de vida dos homens, reconhecendo as desvantagens que surgem dos mandatos sociais estabelecidos para eles.

Palavras-chave: família; homens; masculinidade(s); criação e gênero

INTRODUCCIÓN

Diversas causas y luchas han enarbolado los movimientos feministas a través de la historia, comenzando desde participaciones individuales hasta movimientos colectivos. Podemos mencionar a Christine de Pizán que desde 1405 en su obra: La Ciudad de las Damas, se cuestiona cómo sería una ciudad gobernada sólo por mujeres, de antemano considera que al menos sería más amable; también Françoise Poullain de la Barre, quien a fines de siglo XVII demanda en sus publicaciones la igualdad sexual para las mujeres, criticando los prejuicios arraigados que se tienen hacia ellas y proponiendo el acceso a su educación como un elemento que favorecerá la igualdad sexual (Segura, 2021).

Segura (op cit.) hace un recorrido por los diferentes movimientos feministas, que han mostrado a las mujeres como sujetos sociales, y por tanto sujetos de derechos, los cuales les han sido arrebatados, derechos como la igualdad, la libertad, a la educación, derechos civiles, jurídicos y políticos, derecho a decidir, a elegir. En cada movimiento se hace evidente la supremacía que se le ha conferido al varón sobre la mujer, en donde ellos son los que cuidan, controlan y

deciden sobre la vida de las mujeres; todos estos movimientos dejan claro que esta relación de poder de los hombres sobre las mujeres no es por una circunstancia biológica o divina, sino que es una construcción social.

Serret (2008, como se citó en Segura, 2021) señala que Kollontai promueve las ideas de Marx de “el hombre nuevo” y propone a “la mujer nueva”, una mujer que es independiente económica, psicológica y sentimentalmente, iniciando acciones que contribuían a que las mujeres pudieran acceder al estudio y al trabajo, tales como la creación de guarderías, comedores, lavanderías, etc., todo lo cual se termina al subir al poder Stalin. Otro hito importante en estos movimientos es la obra de Simone de Beauvoir, El Segundo Sexo, en donde después de un minucioso análisis del papel de las mujeres a lo largo de su vida, da cuenta de que las mujeres han sido definidas y limitadas como el “otro sexo”, por cierto inferior al varón, además hace la aseveración que ninguna mujer queda fuera de las consecuencias de esta visión androcéntrica. Es así como las mujeres aprenden a ser para otro y a no ser para sí. Con su frase “no se nace mujer, se llega a serlo” (Beauvoir, 1989, p.15), se refuta la idea de que la mujer y la naturaleza son lo mismo (idea atribuida por su función reproductiva), sino que plantea que es una cuestión de construcción social.

Esta idea es retomada por los Estudios de Género, que señala que el papel de un hombre o una mujer en la sociedad no está determinado por la biología, por la psicología o por la economía. Es así como se retoma el término de género, para hacer referencia a la construcción social que

determina la identidad femenina y masculina. De esta forma los estudios de género, la perspectiva de género incorpora a fines del siglo XX, no sólo la condición de las mujeres, sino también de los hombres, visualizando formas diferentes de pensar, sentir y actuar, a fin de lograr relaciones igualitarias, equitativas y justas entre hombres y mujeres. Los estudios de género se enmarcan dentro de la academia, en donde se documenta, investiga y teoriza sobre los procesos de producción y reproducción de las desigualdades tomando como base la diferencia sexual. El objetivo es evidenciar lo que no se ve, visibilizar lo que no se reflexiona, tomando como base el género como herramienta analítica, haciendo un cambio en la forma de analizar y entender las ciencias sociales, esta perspectiva se solidifica en los ámbitos universitarios (Segura, 2021).

Todo este bagaje de elementos teóricos, conceptuales y metodológicos que se han generado en el ámbito universitario académico son retomados desde las políticas públicas para planear acciones que modifiquen las estructuras, y poder promover situaciones de equidad a partir de deconstruir los conceptos, identidades, roles y estereotipos establecidos, con la finalidad de abrir posibilidades de nuevos contenidos de socialización para crear relaciones equitativas entre los seres humanos. O bien, como señalan Tong y Fernandes (2018), el feminismo es una serie de reflexiones y al mismo tiempo, un movimiento social y político cuya finalidad ha sido describir, explicar y proponer nuevos escenarios a las condiciones de explotación, exclusión y violencia, que han experimentado las mujeres en diferentes sociedades a través de su historia.

También han surgido los Estudios de las Masculinidades en los cuales algunos varones analizan su papel social, los mandatos sociales que les han impuesto para demostrar su hombría, su virilidad; las actitudes, acciones, posturas y creencias que les enseñan para ejercer como hombres, lo que en muchas ocasiones se han hecho de forma acrítica. De tal manera que los estudios de género de los hombres, estudios de las masculinidades o, estudios de género de los hombres y las masculinidades retoman el concepto de género planteado por las posturas feministas y consideran que también los varones son sujetos genéricos, es decir que las identidades, prácticas y relaciones de los hombres son construcciones sociales, no son determinantes de la naturaleza (Núñez, 2016).

Dentro de estos estudios se analiza la construcción social de los varones, la exigencia social que se les demanda, los ejes que los atraviesan y en ocasiones los determinan, como el trabajo, la sexualidad, la violencia, la virilidad, la fuerza, entre los más representantes; así como los ejes que no son tomados en cuenta y que también les atañe, como la reproducción, crianza, salud, cuidado, etc.

Ahora bien, la familia es el primer contexto de aprendizaje de papeles y estereotipos asociados a la identidad sexual que conserva las normas y reglas socialmente establecidas y adquiridas. Esto se transmite desde las expectativas familiares sobre el nacimiento y desarrollo del nuevo hijo o hija: los hijos siguen siendo los que perpetúan el apellido del padre, a los que se les prefiere para estudiar una carrera universitaria, para garantizar el ejercicio de una profesión que les de estatus

económico y social, a fin de proveer y mantener económicamente a su familia; en el caso de las hijas, se les sigue considerando las encargadas del cuidado de la familia, de la futura compañera de su pareja, se espera que estudien, se preparen, pero no necesariamente que destaquen en un trabajo productivo (Cubillas, et al., 2017).

Si nos vamos a la regulación de la conducta, a los niños se les prohíbe llorar, ellos tienen que ser fuertes, no deben dejarse de otros, deben ser autónomos, independientes; a las niñas se les pide ayudar, cuidar, ser limpias, dóciles, bonitas, frágiles y dependientes. Y si consideramos el tipo de juegos, a los hombres se les dan juegos que les permitan el desarrollo de habilidades físicas, motoras, intelectuales, se les enseña a controlar sus emociones, sólo se permite expresar el enojo; en tanto que a las mujeres se les enseñan juegos que desarrollen el cuidado de otros, la ternura, la comprensión del otro, tienen más posibilidades de expresar emociones, excepto el enojo. Sus juegos son más estereotipados y estáticos (Hernández y González, 2015). De esta forma, a niños y a niñas se les van enseñando, promoviendo, controlando y sancionando los papeles sociales que deben jugar hombres y mujeres en el primer contexto social que tienen, la familia. Así es que, si queremos incidir y buscar un cambio de percepciones, creencias y papeles sociales, un excelente lugar es el ambiente familiar (Torres, et al., 2015).

Un segundo contexto es la escuela, en donde se van implementando los mismos papeles que imperan en la cultura, en donde se consolidan o modifican las ideas, pensamientos y creencias que se implementaron en el hogar, la escuela funciona como un campo de información excelente, en dónde

el educando tiene un bagaje de conocimientos, ideas y pensamientos muy extenso, en donde se vincula con aprendizajes diversos, formas de ver y explicar la realidad diversas, y en donde es más habitual estar al tanto de los movimientos sociales, políticos, económicos y culturales, lo que por lo regular modula sus formas de pensar y de actuar. Por ejemplo, Ortiz (2021) señala que la Universidad (en concreto la Universidad Nacional Autónoma de México), puede ser catalogada como la conciencia crítica de la nación, líder en investigación, en la impartición de docencia y divulgación del conocimiento, así como líder en establecer modelos de conducta para la paz y de respeto a los derechos humanos. Es así como la educación universitaria abre un amplio panorama en el estudiante, aparte de conocimiento en diversas áreas, en la cultura de la paz y en el respecto a los derechos humanos, propiciando una forma de relacionarse más armoniosa, igualitaria y equitativa.

Ante todo esto, es pertinente preguntarnos: ¿toda esa información que se ha generado sobre los hombres y las masculinidades ha llegado a los jóvenes? ¿Les ha permitido considerar nuevos modelos de construirse como hombres, como masculinos? ¿Les ha permitido establecer relaciones diferentes entre hombres y con las mujeres? Para contestar estas preguntas, antes hay que saber lo que los jóvenes han aprendido al respecto. Por lo tanto, es relevante conocer ante una serie de propuestas de cambio realizadas por los movimientos feministas y por los estudios de las masculinidades, qué han aprendido los jóvenes sobre ser hombres y ser masculinos, por lo cual el objetivo de este trabajo fue analizar la percepción

de ser hombre y de la masculinidad en jóvenes universitarios, enfocándonos en el significado y aprendizaje de ser hombre, los comportamientos asociados a la masculinidad y la relación de la masculinidad con la violencia.

MÉTODO

Se entrevistaron 8 varones universitarios, de carreras de ciencias sociales de la Ciudad de México, la selección de participantes se realizó por el método de bola de nieve, endonde se les informó acerca del objetivo de la investigación y si aceptaban participar se les pedía que firmaran un consentimiento informado, se les mencionó que los datos se utilizarían para ser publicados y presentados en un evento académico. El rango de edad fue de 19 a 24 años, con una media de 20.64 años, todos eran solteros y vivían con su familia de origen, señalaron que no practicaban alguna religión y estudiaban el 2do o 3er años de la carrera.

A cada uno de los jóvenes se le realizó una entrevista (anexo 1), que tuvo una duración promedio de 60 minutos, una vez obtenidas las grabaciones, se transcribieron y se analizaron de acuerdo a los siguientes ejes de análisis: significado de ser hombre, aprendizaje de ser hombre, comportamientos asociados a la masculinidad y, finalmente masculinidad y violencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se muestran la información obtenida, la cual se presenta considerando los diferentes ejes de análisis.

Significado de ser hombre

Un aspecto importante es conocer qué significado le dan los jóvenes al ser hombre, en este apartado se presentan las respuestas a las preguntas: ¿qué significa ser hombre?, ¿cuáles son las ventajas de ser hombre? y ¿cuáles son las desventajas de ser hombre?

Observemos que algunos jóvenes reproducen las ideas de lo que se espera que sea un hombre, retomando el modelo de sus propios padres, como Aldoque menciona que ser hombre es ser responsable, trabajador, no desamparar a la familia, ser disciplinado... aunque emocionalmente esté ausente:

“...pues tal vez yo tengo la idea de que ser hombre, es tal vez, sea por el concepto que yo tengo de mi padre de ser responsable, de ser trabajador, no dejar a tu familia de lado, siempre ser para ellos... aunque es muy ausente, es muy disciplinado, es una persona muy disciplinada, de tener todo en orden, mmm... de ver si los tuyos están bien, más que nada o cuidar por ellos. Ser como... no ser tan libertino, tener como en mente un ideal de lo que quieres... creo que eso es para mí ser un hombre.”

Aldo (20 años)

Otros hacen referencia a que un hombre debe ser fuerte, serio, que controle sus sentimientos, que sepa tomar las riendas del hogar y no sea sentimental:

“Mmm... no sé, pues creo que conlleva algunos estereotipos, pero lo principal para ser hombre supongo que sería como socialmente aceptado el hecho de ser un poco más fuerte quizá, o también está el estereotipo de la fuerza física que también lo cumpla un poco, la seriedad tal vez, ¿qué más lleva? de un hombre se esperaría que sea fuerte en los sentimientos, que sea capaz socialmente de tomar las riendas del hogar o de una relación o de varias cosas; ser fuerte, tanto en sentimientos como físicamente, y quizá ser rígido, creo, no ser como muy sentimental, creo que eso es lo que se cree.”

Bruno (20 años)

Sigue apareciendo el rasgo de ser proveedor, como si la única función de los varones en el hogar y en la familia fuera la manutención. El significado de ser hombre está ligado a sus prácticas sociales (Torres, et al., 2015).

“... el hombre es el que... pues está como estipulado que es el que lleva el mando y está encargado de alguna familia... de la familia y entonces tiene que cargar responsabilidades no sé... de gasto o puede ser el que hace todas las cosas que llevan fuerza o algo así, es lo que se me ocurre.”

Felipe (20 años)

Héctor también señala que el hombre es el fuerte y el proveedor de la familia; además expresa

que al seguir lo que marca la cultura, le permite estar bien en su entorno social:

“Para mí ser hombre es como cultura, me parece que es a veces seguir ciertos patrones para estar en mi comunidad... para mí ser hombre es a veces ser como el lado fuerte... el lado en el que se debe de proteger a la mujer... el lado en el que se debe de darle sustento a la mujer... respetarla... no sé... creo que eso para mí es ser hombre.”

Héctor (20 años)

Sin embargo, algunos de los jóvenes expresan que no saben el significado de ser hombre, incluso unos mencionan que es igual que ser mujer, señalan que los dos son seres humanos y es lo mismo, pero tampoco lo pueden definir:

“Pues para mí ser hombre es como, es que creo que es igual que ser mujer, hay igualdad, no creo que haya una diferencia entre ser hombre y ser mujer. Es un ser humano, no creo que haya algo que sea diferente.”

Cristóbal (19 años)

“Pues ser hombre, me imagino, yo lo veo más desde una perspectiva más biológica, por tus rasgos físicos y biológicos que tienes, nada más.”

Diego (24 años)

“Ay no sé, es que es una pregunta muy abierta, es muy difícil de definir... cómo que decir qué es un hombre. Mmm... pues simplemente yo lo definiría como una persona que tiene, ahora sí que los genitales del varón y ya, pues eso más que nada.”

Ernesto (20 años)

“Pues siento que seguir el ejemplo, de no sé, no puedo decir exactamente... ¿ser hombre? No sé qué decir.”

Gonzalo (21 años)

Entre las ventajas que los entrevistados mencionan que tiene el ser hombre se encuentran las siguientes: son más fuertes, tienen los mejores trabajos, no se embarazan, no hacen, ni los dejan hacer quehacer, pueden orinar fácilmente, tienen más libertad, les dan más permisos, tienen más respeto social, tienen más privilegios socialmente; les preparan y sirven de comer; pueden tener muchas mujeres y no los critican, no se cuestiona su vida moral.

Y entre las desventajas que enuncian se encuentran las siguientes: a las mujeres se les otorgan becas por diferentes circunstancias, por ser mujeres, ser madres, ser madres solteras, sin importar su promedio, en cambio los hombres deben tener un buen promedio; a las mujeres les dan prioridad en el transporte; los hombres siempre tienen que cargar lo pesado, encargarse de las cuestiones de plomería, electricidad, arreglos de la casa; los hombres siempre tienen que cuidar a las mujeres; trabajar para un hombre

no es opcional, al igual que estudiar, porque son los que van a trabajar y mantener una familia; un hombre no puede expresar sentimientos, no puede llorar en público, muchas veces no puede ser como quiere ser, tiene que ser a la manera que la sociedad establece, necesariamente tiene que ser violento, no es que se tenga que pelear o cosas así, pero siempre tiene que estar a la defensiva.

Aprendizaje de ser hombre

En este apartado se presentan las respuestas a las preguntas ¿Cómo se aprende a ser hombre? y ¿quién te enseñó a ser hombre?

Podemos notar en todos los testimonios que la fuente principal de enseñar a ser hombres y de enseñar los estereotipos de género, es la familia; en la mayoría de estos jóvenes su padre les enseñó qué cosas debía hacer un varón, a veces explícita o implícitamente, por eso es necesario retomar la idea de que en la ausencia los padres también están educando, y quitar una imagen que se ha establecido en nuestra cultura de que las madres son las únicas que educan y que ellas educan a varones con actitudes machistas; no, la educación también es dada por los varones... aun estando ausentes. Y la paternidad es un componente muy importante en la construcción social de la masculinidad, es el componente donde se demuestra la virilidad del hombre (García y Mendizábal, 2015).

“... cuando viajábamos en metro en familia, recuerdo, todos alcanzábamos lugar, estábamos sentados, estaba mi papá, mi hermano, yo y mi mamá; mi papá, así lleváramos una estación

sentados, mi papá veía que entraba una señora mayor o una mujer o algo así, y se paraba luego, luego, y le daba el asiento, recuerdo que yo le pregunté a mi mamá: oye ¿por qué se hace eso? y ella me dijo: es que se acostumbra que se les dé el asiento a las personas adultas o mujeres; que en teoría serían las mujeres débiles... quizá por ese estereotipo, entonces creo que ahí aprendí eso.”

Bruno (20 años)

“... pues más que nada viviendo y fue en las experiencias que tuve con las demás personas que me rodearon, desde las pláticas en el kínder de tu papá... cómo te trata y hasta la universidad de tener una pareja y decir cómo es tu papá ahora, en qué falló tu padre y pues yo lo aprendí del mío.”

Aldo (20 años)

“Yo por mi mamá y por mi abuelo, como... del ejemplo de ellos, no es que me lo dijeran, sino que con las acciones que hacen tú vas aprendiendo.”

Cristóbal (19 años)

“Aprendes de tus padres, primos, tíos, hermanos, en la convivencia, desde niño las pláticas que escuchas, también de hombres y de mujeres sobre los hombres o de las mismas mujeres y

vas aprendiendo como que el papel del hombre, que se va modificando conforme vas adquiriendo nuevas experiencias claro.”

Diego (24 años)

“Es bien irónico, porque muchas veces son los papás, pero también son las mamás, porque bueno en mi caso cuando yo iba en la primaria pues sí me solía juntar más con las niñas que con los niños, no porque como que fue por orientación sexual, eso nada que ver, sino más por jugar los juegos que jugaban ellas, pues a mí me gustaba más jugar quemados, que jugar fútbol como jugaban los niños, entonces era como que una vez se los dije a mis papás porque se me salió, yo no quería decirles y me empezaron a decir de no que tú te tienes que juntar con los niños, que debes hacer esto, que debes hacer lo otro, pero muchas cosas de niño yo sí las hacía, entonces son cosas que te enseñan las dos partes, inclusive las mismas mamás te dicen tú con la esposa tienes que darle dinero, tienes que proveer, por ejemplo mi mamá dice, pues ya sé que cambiaron las cosas, muchas veces también las mujeres tienen que trabajar pero pues ellos como que tienen más responsabilidades, tienen que mantener la casa, hacer los trabajos difíciles, y así.”

Ernesto (20 años)

“Pues creo que toda mi familia, yo supongo... desde que yo veía a mi papá de pequeño, como que fui tomando conductas de él.”

Felipe (20 años)

“Mmm... pues creo que todas las personas... mi mamá, mis hermanas, mis tíos, la gente que va en la calle, todas. Te dicen: los hombres deben hacer esto o no hagas esto porque tú eres hombre.”

Gonzalo (21 años)

La familia sigue siendo el contexto en el cual se puede incidir y llevar a cabo una educación diferente en hombres y mujeres, mostrar lo que es ser varón y mujer, enseñar una forma diferente de relacionarse para que en las relaciones entre hombre y mujer, entre mujeres y entre hombres no tenga que estar presente la violencia, causa según algunos de impotencia, de falta de argumentos y de en ocasiones, la única forma de lograr ser escuchados y respetados.

Comportamientos asociados a la masculinidad

De Keijzer (2010) considera que la perspectiva de género es una herramienta útil para explicar, entender y atender diversos aspectos de las relaciones entre hombres y mujeres las cuales están articuladas con base en relaciones de poder. La perspectiva de género nos permite estudiar cómo se van construyendo los significados de ser hombre y ser mujer que imperan en la cultura y que

son transmitidos a las personas por las instituciones sociales que lo conforman, comenzando en la familia.

En este apartado se les presentaron a los jóvenes entrevistados algunas acciones o actividades que culturalmente se han adjudicado a los varones y que ha constituido lo que Connell (2015) denominó masculinidad hegemónica. La masculinidad hegemónica incorpora valores, actitudes y normas que aseguran el dominio de los hombres, la subordinación de las mujeres y la exclusión rasgos considerados femeninos (Connell, 1995). A los entrevistados se les preguntó si estaban de acuerdo, si consideraban que estas acciones, actitudes o actividades definían lo que era ser hombre.

En cuanto a ejercer el poder y el control (Connell y Messerschmidt, 2005 y Schongut (2012), tres jóvenes mencionaron que sí están de acuerdo en que a un varón lo distingue el que él tenga el poder y el control, y que los ejerza. Cabe señalar que, si un varón considera que él debe tener el poder y control tan solo por ser el varón, puede ejercer la violencia para obtenerlo. Es interesante que los varones crecen con la idea de que ellos deben ejercer el poder y control sobre las mujeres, y sobre otros varones que no cumplen con el estereotipo masculino. Cinco jóvenes no están de acuerdo, aunque mencionan que en algunas relaciones o casos sí han considerado que ellos deben tener el control, lo ejercen o bien lo creen.

Con respecto a enfrentar peligros, cuatro jóvenes mencionan que sí es una característica de ser varón el que enfrenten los peligros, en tener actitudes temerarias para mostrar que se es hombre y que no se tiene miedo a nada, lo que concuerda con tres universitarios que consideran

que los hombres tienen que negar el miedo, es decir aunque sientan miedo, no deben mostrarlo.

En el aspecto sexual, tres de los entrevistados mencionan que los hombres tienen que exhibir su potencia sexual, los cinco restantes mencionan no estar de acuerdo con esta idea, que esto no es una característica que deba definir a un varón, pero sí lo han observado en diferentes amigos. Es interesante que los jóvenes entrevistados señalan que tener relaciones sexuales con trabajadoras sexuales, tener varias mujeres y andar con mujeres mucho más jóvenes para mostrar su virilidad, no deben ser rasgos definitorios del ser hombre (Connell, 1995).

Con referencia a las emociones, cuatro consideran que un hombre debe mostrarse duro, es decir, no ser sensible, no mostrar sus afectos abiertamente, ni públicamente, pues eso los hace ser débiles. Esto concuerda con la idea de que los hombres son racionales y no sentimentales, por lo cual deben anular o controlar sus sentimientos afectivos.

En relación con el consumo de alcohol como conducta que define a un varón, sólo dos jóvenes están de acuerdo, pues mencionan que es una forma de mostrar que se es fuerte, que es aguantador, que no tiene miedo, que domina y controla su conducta de bebedor.

Estos jóvenes no consideran que la crueldad hacia los animales sea una forma de mostrar la hombría, en cambio sí creen que hacer trabajos como de electricidad sin desconectar la corriente eléctrica, sin hacer caso de señales de seguridad, sino mostrar conductas temerarias sí es algo que define a los varones, es decir el varón tiene que mostrar que no tiene miedo, que controla y

domina cualquier cosa, que soporta el dolor, el peligro, que él es fuerte, tiene el poder. Calvario y Díaz (2017) realizan un estudio muy interesante en donde se investiga como los jornaleros en Sonora soportan un clima muy caluroso, clima que sólo un hombre puede aguantar, mostrando otra de las conductas temerarias y muchas veces en contra de su salud, que realizan los varones para mostrar su masculinidad.

Por último, tres jóvenes mencionan que ellos sí demuestran la hombría con movimientos y posturas corporales, mencionan que sí lo hacen cuando entran a algún lugar, cuando están con algún grupo de personas, que con sus movimientos muestran que son hombres. Lo mismo hacen al demostrar su fuerza física en cada oportunidad que tienen, mostrar que son fuertes porque son hombres. En la construcción de la masculinidad un componente básico es la competitividad, asociada a la fuerza y a veces a la violencia. La competencia es uno de los ejes centrales por los que los chicos reafirman su masculinidad, porque ser competitivo es un valor de la hombría (Connell, 2003; Corsi y Bonino, 2003).

Tal y como lo mencionan Marqués (como se citó en Valdés y Olavarría, 1997) y Cazés (1994), parece que en el hogar los hijos han sido advertidos de que ellos son importantes o superiores, a través de diferentes acciones:

- Viendo que el padre en el hogar es la figura más importante.
- Darse cuenta de que un hijo al ser el sucesor del padre es un orgullo para la madre.
- Percibir que recibe un trato preferente sobre sus hermanas.
- Tener un refuerzo sexual por todo lo que

realiza bien, se le dice que es todo un hombrecito, por ser responsable, atento, por comer bien, etc., lo que no ocurre con las niñas.

- Estar sujeto a una alternancia entre ser disculpado por el hecho de ser hombre o bien exigirle por ser hombre.

- Darse cuenta de la importancia que tiene el ser hombre para los familiares o personas próximas.

- Tener más alternativas de ocupaciones que las mujeres.

- Percibir que en los medios de comunicación los papeles importantes y protagonistas son desempeñados por los hombres.

Después en la escuela, en la comunidad, en el ambiente laboral y en otras instituciones sociales será donde se les ratifica que ser varón es ser importante. También puede ser que su propio padre le haya dicho explícitamente que él forma parte de un prestigioso colectivo, el de los hombres.

Masculinidad y violencia

El último apartado está relacionado con la violencia, contestando preguntas sobre ¿qué consideran que es la violencia?, y ¿un hombre tiene que ser violento?

“... cualquier tipo de acto que haga sentir mal a la otra persona... ya sea lastimando física o emocionalmente... tal vez si me pegan en el ego, tal vez es cuando ya respondo en algo verbal que me incomode y haga sentir mal a la otra persona... porque a mí... me hizo sentir mal.”

Aldo (20 años)

“... es el hecho de lastimar de alguna forma a otra persona, yo creo.”

Bruno (20 años)

“Yo creo que el hombre violento es como el que hace menos a una mujer o se cree superior a otras personas, igual pueden ser hombres, siempre quiere ser como el centro de atención.”

Cristóbal (19 años)

“Yo creo que no debe haber violencia o simplemente si hay violencia que sea como que en defensa propia o en defensa de alguien a quien quieres de tu familia.”

Diego (24 años)

“La violencia mmm... pues es como un acto con el fin de dañar a alguien más, por medio de agresiones tanto físicas, como verbales, sean directas o indirectas. La violencia de un hombre tiene que ser más física... porque se tiene que defender y tiene que saber pelear, porque si nada más es por insultos hasta te pueden decir marica porque no te enfrentas a la situación, eso no se ve tanto en las mujeres.”

Ernesto (20 años)

“Para mí la violencia creo que es cualquier agresión, ya sea física o emocional, que se comete contra otra persona con la intención de hacerle...”

de buscar un daño. El hombre manifiesta la violencia con golpes, con palabras fuertes...”

Gonzalo (21 años)

“... entonces si alguien me dice algo no es como, ay pues vamos a pelearnos aquí, pero sí suelo a veces responder... no exactamente con groserías, pero sí con ofensas, con insultos que tal vez bajan la autoestima y creo que en ese aspecto soy un poco violento.”

Héctor (20 años)

Los resultados muestran cambios que los jóvenes menores de 23 años están haciendo en su concepción de ser hombres, nos exponen los aspectos que aún no han cambiado, sino que por el contrario permanecen muy arraigados, evidenciando la necesidad de seguir generando modificaciones en los supuestos de género, que promueven la desigualdad entre hombres y mujeres.

CONCLUSIONES

Como parte de las conclusiones, se resalta la importancia de establecer relaciones interpersonales equitativas desde la crianza, enseñando el respeto y valoración por el otro y por la otra, lo que en un futuro redundará en mejores relaciones en las siguientes etapas por las que vayan pasando.

Así mismo, se evidencia la relevancia de la familia como la primera institución educadora de hijos e hijas al ser casi siempre las madres

y/o padres en su presencia o ausencia quienes van construyendo a las personas con base en los estereotipos de género con los que ellos también fueron educados y, en el caso de estos hombres es posible visualizar cómo fueron aprendiendo a ser hombres, siguiendo la mayoría de los roles asignados a su género.

Los participantes no han tenido oportunidad de reflexionar en el significado de ser hombre, mucho menos en el de ser mujer; sin embargo, la concepción que actualmente tienen nos muestra que ha habido cambios, pero que también se siguen perpetuando concepciones que generan violencia en la relación entre los géneros, al dar por hecho que no puede haber una relación de igualdad entre hombres y mujeres.

No cabe duda de que ha habido cambios en la actitud de estos jóvenes universitarios en el significado de ser hombres, de ser masculinos, sin embargo aún hay muchas actitudes y comportamientos que siguen reforzando las conductas de riesgo en los hombres, con el propósito de mostrar su hombría, a veces sinónimo de ser violentos.

Es necesario seguir insistiendo en la práctica de la equidad de género, a fin de que, tanto hombres como mujeres vayan incorporando nuevas formas de relación que permitan una convivencia armoniosa, autónoma, justa y benéfica y cuando no sea así, que ambos se den cuenta de que eso no es lo mejor para sus vidas y puedan decidir lo que más les convenga, sin tener que comprometerse en relaciones con poco futuro, destructivas y desgastantes.

Finalmente valdría la pena reflexionar sobre las condiciones que viven también los hombres, ya que al igual que las mujeres, ellos han tenido que enfrentarse a una sociedad que los señala y los juzga cuando no cumplen con los mandatos sociales, generando malestares en esa contradicción del deber ser y la realidad que se vive.

REFERENCIAS

- Calvario, J. y Díaz, R. (2017). Al calor de la masculinidad. Clima, migración y normativas de género en la Costa de Hermosillo, Sonora. *Región y sociedad*, número especial 5, 115-146.
- Cazés, D. (1994). La dimensión social del género: posibilidades de vida para mujeres y hombres en el patriarcado. En: CONAPO. *Antología de la Sexualidad Humana I* (335-388) México: Porrúa.
- Connell, R. (1995). La organización social de la masculinidad. En: T. Valdés y J. Olavarría (Ed.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres, 31-48.
- Connell, R. W. (2003). La organización social de la masculinidad, en C. Lomas (ed.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.
- Connell, R. (2015). *Masculinidades*. México: UNAM – PUEG.
- Connell, R. y Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity. *Rethinking the concept*. *Gender and Society*, 19(6), 829-859.
- Corsi, J. y Bonino, L. (2003). La masculinidad como factor de riesgo. *Violencias Sociales*, 117-137
- Cubillas, M., Abril, E., Domínguez, S., Román, R., Hernández, A. y Zapata, J. (2017). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas: Perspectivas Psicológicas*, 12 (2), 217-230.
- De Beauvoir, Simone (1989). *El segundo sexo*. Tomo I y II. México: Siglo Veinte.
- De Keijzer, B. (2010). *Masculinidades, violencia, resistencia y cambio*. Tesis Doctoral, Universidad Veracruzana, Xalapa, México
- García, J. y Mendizábal, G. (2015). Análisis jurídico de la paternidad con perspectiva de género: Una visión desde la masculinidad. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 20, 31-59.
- Hernández, A. y González, J. (2015). Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila, México: aproximación desde la Teoría Fundamentada. *Ciencia ergo sum*, 23 (2), 112-120.
- Núñez, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, 3 (1), 9-3.
- Ortiz, R.M. (2021). Resistencias históricas, sociales y culturales a la equidad de género en la UNAM. En: L.E. Torres y M.A. Dorantes *Perspectiva de género en la atención integral de la salud*. (39-58), México: UNAM, FES Iztacala.
- Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: Poder, hegemonía y violencia. *Psicología. Conocimiento y Sociedad*, 2(2), 27-65.
- Segura, R.M. (2021). Antecedentes teóricos de la perspectiva de género. En: L.E. Torres y M.A. Dorantes *Perspectiva de género en la atención integral de la salud*. (17-38), México: UNAM, FES Iztacala.
- Tong, R. y Fernandes, T. (2018). *Feminist thought. A more comprehensive introduction*. 5a edición, New York: Routledge.
- Torres, L., Garrido, A., Reyes, A. y Ortega, P. (2008). Responsabilidades en la crianza de los hijos. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13 (1), 77-89.
- Valdés, T. y Olavarría, J. (1997) (Eds.) *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Santiago de Chile: Editorial Isis y FLACSO

La presencia de la sombra en los personajes de la obra 9 huecos escrita por Javier Moreno

The presence of the shadow in the characters of the play 9 Hollows written by Javier Moreno

A presença da sombra nos personagens da peça 9 Hollows escrita por Javier Moreno

Yusbely Añez

yusbees@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0220-9791>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas,
Venezuela

| Artículo recibido en abril 2021 | Arbitrado en mayo 2021 | Aceptado en junio 2021 | Publicado en julio 2021

RESUMEN

Palabras clave:

Sombra; dramaturgia;
estética; teatro; Javier
Moreno

Investigación teórica que tuvo como objetivo general el análisis de la estética teatral de la obra 9 huecos de Javier Moreno (dramaturgo, director de escena y docente venezolano), partiendo de la pesquisa sobre el conocimiento de sombra y personaje teatral. El marco teórico se nutrió principalmente en las teorías de origen junguiano y post junguiano, como a su vez en la visión de arte y teatro de Dewey (2008). El soporte teórico fundamentó un discurso reflexivo sobre la importancia de la comprensión artística en relación con los vínculos entre lo psicológico y lo teatral en una estética dramática. La búsqueda se basó en el paradigma interpretativo con un enfoque hermenéutico, el cual se abordó desde Gadamer (2006). Resulta la comprensión del concepto de sombra en el arte teatral y como el discurso del dramaturgo remite a la presencia de las oscuridades arraigadas en nuestra nación, la cual favorece el aislamiento individual, creando barreras que impiden el crecimiento de las comunidades.

ABSTRACT

Keywords:

Shadow, dramaturgy,
aesthetics, theater, Javier
Moreno

Theoretical research, which had as a general objective the analysis of the theatrical aesthetics of the play 9 holes by Javier Moreno (Venezuelan playwright, stage director and teacher), based on the research on the knowledge of shadow and theatrical character. The theoretical framework was mainly nourished by the theories of Jungian and post-Jungian origin, as well as Dewey's (2008) vision of art and theater. The theoretical support founded a reflective discourse on the importance of artistic understanding in relation to the links between the psychological and the theatrical in a dramatic aesthetic. The search was based on the interpretive paradigm with a hermeneutical approach, which was addressed from Gadamer (2006) and the findings and dialogues about the work from the development of an argument based on the theatrical aesthetics of Javier Moreno.

RESUMO

Pesquisa teórica, que teve como objetivo geral a análise da estética teatral da peça 9 buracos de Javier Moreno (dramaturgo, encenador e professor venezuelano), com base na pesquisa sobre o conhecimento da sombra e do personagem teatral. O referencial teórico foi alimentado principalmente pelas teorias de origem junguiana e pós-junguiana, bem como pela visão de arte e teatro de Dewey (2008). O suporte teórico fundamentou um discurso reflexivo sobre a importância da compreensão artística em relação às ligações entre o psicológico e o teatral em uma estética dramática. A pesquisa baseou-se no paradigma interpretativo com abordagem hermenêutica, abordado a partir de Gadamer (2006) e nos achados e diálogos sobre a obra a partir do desenvolvimento de um argumento baseado na estética teatral de Javier Moreno.

Palavras-chave: Sombra, dramaturgia, estética, teatro, Javier Moreno

INTRODUCCIÓN

El imaginario contenido en un texto dramático, para cualquiera que se encuentre en el universo teatral, se nos presenta lleno de expectativas. El deseo por conocer acerca de la presencia de la sombra en los personajes de la obra de teatro, condujo al planteamiento problemático de un conjunto de elementos constitutivo que se sujetan con la creación teatral de Javier Moreno. Fundamentos como la creación dramática, los nexos entre los personajes, las imágenes, y las conexiones que surgen del texto, con la realidad de nuestro país.

¿Cómo estudiar una pieza teatral, desde el estímulo de la sombra? Y ¿De qué forma se investiga los posibles tejidos de concatenación con la sombra y el objeto de estudio? fueron las preguntas que condujeron a las interrogantes principales de la problemática que se investigó. Las cuales fueron

medidas en el proceso de reflexión que surge en los sitios donde la oscuridad se presenta.

La investigación sencillamente es una reflexión basada en el ámbito de la sombra y la ostentación como acto de creación. Entendiendo que la sombra nos pertenece a todos. "También tengo que poseer un lado oscuro sí quiero ser completo y, volviéndome consciente de mi sombra, recuerdo una vez más, que soy un ser humano como cualquier otro" (Jung, 1931: p.59). De esta manera, nos colocamos ante el teatro por el placer estético de conectarnos con la sombra, entendiendo que los personajes son como anzuelos que podrían atrapar elementos del inconsciente, pasando a formar parte de la creación dramática.

Manrique (2001) en el libro El descenso a los infiernos dice sobre el trabajo del dramaturgo:

Se trata de una acción de sumergirse en el inconsciente, en las humanas profundidades, pero siempre bajo la observación de un ojo crítico, consciente, alerta. Es el eterno punto de intersección entre lo dionisiaco (la vida que fluye en todas direcciones, reafirmando a sí misma) y lo apolíneo (el orden y la formación que asignamos a esa vida para que tenga sentido para nosotros). (p.8)

La unión de estos contenidos contrapuestos hace posible el hecho teatral.

Fundamentos

Los fundamentos teóricos más importantes que basaron esta investigación los ubicamos en la psicología analítica o de los complejos expuestos por Carl Jung, quien, a través de la psicología,

nos explica la actividad de la psique, utilizando la investigación simbólica de los sueños y su relación con la vida afectiva del ser. Amplía aspectos teóricos como: inconsciente colectivo, arquetipo, complejo, anima/animus, proceso de individuación, sombra, etc.

Inconsciente colectivo: Es un atributo que posee un legado involuntario, que todos poseemos en común. Los sustentos del inconsciente colectivo se presentan en los arquetipos, significa modelo original, compuesto de “arkho” (soy el primero) y de “typon” (tipo) “modelo arcaico”. Para Jung (1970) los arquetipos se transforman según como cada individuo los asume.

Los arquetipos poseen dentro de sí un legado positivo como negativo (luz y sombra) Universalmente puede presentarse como la madre, la encantadora, la devoradora, el sabio, el héroe, púber eterno (“Eterna juventud” o púber eterno es el mantenerse en la imagen del niño eterno), etc.

Otro de los contenidos de la psique que posee atributos importantes para el ser son los que llevan por nombre complejos, que son imágenes que condicionan el accionar del ser, inconscientemente podrían oponer resistencia para que el mismo logre la individuación. La individuación es la autorrealización del ser. Comprender la psique, hacer consciente los complejos, anima/animus, la sombra.

Refiriéndonos al anima y el animus, Jung (cp. Fadiman y Frager, 1979) postuló “El contenido del anima o animus es el complemento de nuestro concepto consciente de nosotros mismos como masculino o femenino, el cual es determinado en

la mayor parte de la gente por valores culturales y papeles sexuales socialmente definidos.” (p.79) Anima/animus es la facultad de asumir nuestro lado contrapuesto.

La sombra representa lo que consideramos que es inferior en nuestra personalidad e igualmente aquello que hemos rechazado y que nunca hemos desarrollado en nosotros. (Fadiman y Frager, 1979: p.72) Nos induce a discernir que nuestras proyecciones sobre los otros nos identifican con nuestra sombra, para hacernos cargos de nuestras propias proyecciones tal como lo afirma Jung y también Hillman en su psicología arquetipal.

La psicología arquetipal antepone la imagen sobre cualquier concepto. Las emociones se entienden únicamente logrando captar las imágenes dentro de sí, por ello la necesidad de servirse del arte como elemento a considerar.

Lo expuesto invita analizar el nexo entre obra y autor.

Javier Moreno dentro de la oscuridad iluminada del teatro

Estudiar la presencia de la sombra en la obra 9huecos nos hace investigar sobre el objeto de estudio es por ello que se hace necesario nombrar sus piezas: Romano, Muchinga, Piar, las versiones teatrales de: Comedia sin título de García Lorca, El Hombre de Arena, Media noche en video 1/ 5, novela de José Balzac, Cuentos de inviernos de Shakespeare, La Coromoto, Vacuno, Fábula, Un corrido muy mentado, Cubagua, No me platiques más, La última cinta de Roberto, Bella Perdida, Salmo Negro, An Onetti ` s Tale, Anselmo y Gata; El Círculo de Tiza Caucasio de Brecht, y El

Condenado por desconfiado, de Tirso de Molina, Además de La Golpista, Versión Teatral de Otelos de Shakespeare, Paquete Quiropráctico. El Juez y los Nudos, Matasantos. Y para el público infantil: Sigfrido contra el Gigante, La Princesa China. El Muñeco con corazón. Su última pieza Eterna prometida.

Al respecto de la obra de Moreno la dramaturga Xiomara Moreno, en el prólogo del libro del auto Tres piezas duras (2004), nos dice:

El humor es un elemento contante en la dramaturgia de Javier Moreno, quien no teme pasearse por lo parajes de lo descarnado y hasta de lo pestilente en la relación de exacerbada opresión, para conseguir en cualquier imagen de lo humano un soplo divino de ingenio, de sagacidad, de belleza en su aparente inutilidad. (s/n)

Logra que el espectador divise satíricamente dificultades dolorosas para el ser; es un recurso frecuente dramáticamente en las obras del autor.

Es importante destacar a Howard Lawson (1976) cuando expresa: "El contexto social, por muy vasto que pueda ser, carece de valor a no ser que cumpla los requisitos de la creación dramática: debe ser concreto, definido y progresivo" (p. 345). Todos elementos presentes en la dramaturgia de Javier Moreno.

Referente al contenido de crítica social presente en la obra de Javier Moreno, la creadora Xiomara Moreno nos explica: "Las influencias de esa incisiva forma de crítica, se pueden rastrear en la dramaturgia universal de fuerte contenido social y en las influencias del teatro político de

Bertolt Brecht, como también en las tendencias del sainete venezolano." (s/n).

Las obras de Javier Moreno se encuentran nutridas de un sólido contenido social, característico de nuestro lenguaje venezolano. Sobre las tres piezas publicadas de Javier Moreno, Hernández (2010) dice: "Estas tres piezas son consideradas "Duras" por el compromiso que siente el dramaturgo en buscar un reconocimiento frontal del hombre y su destino, usando como pretexto las fallas que se van originando en esos sistemas de interacciones sociales." (p.127).

En su obra El corrido muy mentado, nos expone, en sus personajes el desánimo de una sociedad sumergida en la violencia. El dramaturgo Javier Moreno en su libro, con respecto a su trabajo explica:

En cuanto al tema, el pasado de Venezuela como siempre. Una realidad histórica que puedo intervenir y reconstruir en forma de leyenda, e intentar extraer de ellas una moraleja para el público del presente, también una nominación espiritual de nuestro pueblo, con todo y suena superado y cursi. Los personajes discuten invariablemente sobre ética y justicia. Su brújula es la frase final de la obra de Calderón de Pier Paolo Pasolini. No hay rubor. (2004, s/n).

MÉTODO

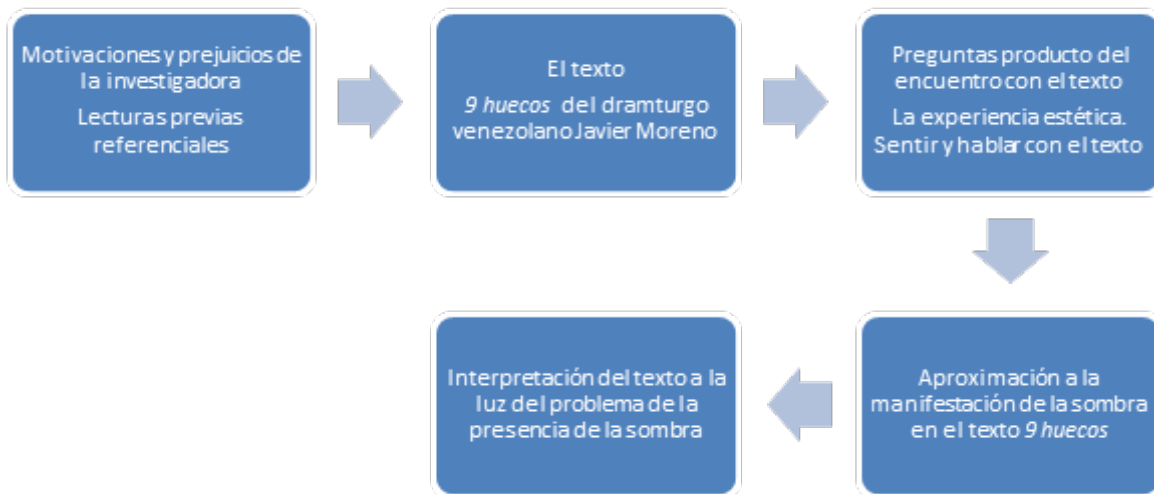
Tejidos y descubrimiento a partir de un texto teatral

La investigación se fundamentó en la metodología cualitativa, bajo un enfoque hermenéutico (Gadamer) para descubrir y

analizar el imaginario de la pieza *9 huecos*, la cual interpretamos desde la noción de red. La idea fue ir tejiendo un universo propio que nos permitiera esclarecer la concepción de nuestro objeto de estudio, tomando como basamento el razonamiento sobre la sombra y su interpretación, siendo un análisis cualitativo del texto dramático. Gadamer (2006) expresa al respecto:

“La multivocidad de la palabra poética tiene su auténtica dignidad en que corresponde plenamente a la multivocidad del ser humano” (p.79). El lenguaje es infinito y siempre es parte del sentir humano, del tiempo presente, que se hace pasado, y luego será futuro. En el siguiente cuadro se expresan los momentos de la vivencia metodológica:

Cuadro 1. La conversación como vivencia metodológica.



Fuente: elaborado por la autora

I. CONEXIÓN CON LAS PALABRAS:

INTERPRETACIÓN DE LA OBRA *9 HUECOS*

Los dos personajes creados por Moreno son hechura insensible al dolor emocional. La conexión con los diálogos de la pieza nos abre un camino interpretativo. Ostfeld (2011), sobre lo anterior: “Sin embargo, a través de la hermenéutica adecuada, los símbolos nos podrán ayudar a ir develando los arcanos de lo inasible.” (p. 37). Javier Moreno crea estos dos personajes contrapuestos. Raúl el típico hombre despreocupado que termina siendo víctima. Dalia la mujer dolida insensible ante sus pares.

I.1. Argumento

La pieza transcurre en la ciudad de Caracas, apartamento de Raúl, joven despreocupado el cual aspira a convertirse en un dramaturgo de fama. Un día por la noche se presenta Dalia, una emigrante de la isla de Cuba; que intenta seducirlo para que la deje pasar una noche allí. La realidad es que Dalia invade su espacio y va absorbiendo de él todo. Dalia plagia la pieza de Raúl y logra un premio como escritora. Raúl en un ataque de ira intenta matarla. Pero ella logra a través de las leyes quitarle todo a él.

I.2. Escuchando el texto por cuadros

Javier Moreno dentro de la pieza cita a Von Tepl cuando manifiesta: «Cada hombre perfectamente creado posee nueve huecos por donde corren las inmundicias más repulsivas.» (p.1).

Primer-Cuadro: “El ojo derecho”

La pieza nos presenta al personaje de Raúl como un hombre que vive su vida en base a la autosatisfacción personal. Despreocupado del mundo que lo rodea. El personaje cae en las garras de Dalia, gracias a que le ofrece sexo sin compromiso; y joven desentendido como él no puede rehusar.

Dalia se nos presenta como una mujer muy coqueta, y femenina, pero con un gran repudio de su propia sexualidad. Siempre buscando un hombre que represente su príncipe inexistente. Ella es un ser lisiada afectivamente que se minimiza en su feminidad.

Neumann (1960) explica: “la forma individual que el lado oscuro de la humanidad asume en mí y para mí, como parte de mí personalidad.” (p. 85). El personaje de Dalia proyecta lo contrario de lo que su esencia es. Comprendemos que la intimidad sexual para estos dos personajes, no crean vínculos afectivos, Moreno nos lo describe en el próximo cuadro.

Segundo - Cuadro: “Genitales”

Dos seres que subsisten en su entorno, pero se niegan a sentir. Los dos poseen falta de empatía hacia las demás personas. Los personajes miran en el otro su sombra. Jung (2011): expresa “En el rostro del enemigo encontrarás pues el espejo en el que contemplar nítidamente nuestro verdadero semblante” (p.136). Así, el acto sexual entre estos dos personajes es el reflejo de ellos mismos. Sexo

superficial, falto de afecto, carente de empatía hacia el otro. Dalia culpa a Raúl de todas las carencias y maltrato que ella ha sufrido en su vida. Ella ve en Raúl, a alguien que la vida le ha dado todo.

Hay que resaltar que muchos autores de la literatura universal nos han expresado lo rudo que es mirarse interiormente. Cortázar en el texto: “El Perseguidor”, nos adentra metafóricamente lo difícil que es mirarse al espejo de verdad, mirando nuestra propia deformidad, por eso preferimos ver sin mirarnos, porque ese hecho siempre implica divisar la realidad del ser. Siguiendo con el texto de Cortázar (1987):

Anoche se me ocurrió mirarme en este espejito, y te aseguro que era tan terriblemente difícil que casi me tiro de la cama. Imagínate que te estás viendo a ti mismo; eso tan sólo basta para quedarte frío durante media hora (p 272)

Nos referimos al escrito de Cortázar por lo claro al detallar lo intrincado que es mirarse a sí mismo. El personaje de Dalia no puede contemplarse. Interiormente su vida estuvo marcada por mucho maltrato, ella vive culpando a su entorno.

Tercer- Cuadro.” La fosa nasal”

Raúl y Dalia viven para representar el estándar del éxito social. Hillman (1994) afirma: “La civilización desechable, aterrada de envejecer, hambrienta de candilejas, comienza en esta fantasía de un nuevo mundo.” (p.38). Los dos personajes se dejan absorber por la sociedad materialista carente de contenido que lo sustente. Ellos desean vivir una eterna juventud, acosta de su crecimiento individual.

Moreno crea en el personaje de Dalia a una mujer que niega su anima; ella rechaza y ataca su lado masculino dentro de sí.

Cuarto - Cuadro. El ojo de la cerradura

La convivencia a estos dos personajes está llevando al límite. Dalia espía a Raúl y extrae del mismo, apartamento, trabajo, relaciones, su obra. Ella todavía culpa a su pasado, por cómo es su vida actual. La figura paterna para ella la marco y convirtió en una mujer carente de afecto. Dalia fue poseída por todos los hombres que llegaban a ese malecón y lo frágil en ella se rompió dejándola marcada interiormente y en pedazos.

El próximo cuadro nos describe lo rota que se encuentra afectivamente el personaje de Dalia.

Quinto- Cuadro: “La fosa común”

El cuadro escrito por Moreno nos lleva a pensar hasta donde los derechos y las leyes de nuestro país son manipulados. Dalia maniobra y abusa de las leyes creadas para defender a la mujer en el país. Dalia domina el espíritu de Raúl. Él no logra alejarla de su vida, al contrario, ella se apodera de su espacio. Dalia lo ataca desde todos los ángulos para apoderarse de su esencia.

Sexto. - Cuadro: “El oído”

Raúl borracho no puede huir de la realidad donde lo han llevado sus acciones y la manipulación de Dalia.

Moreno en el texto siguiente nos dibuja un espacio pestilente natural de todo ser:

Raúl: Tú qué vas a saber, desnaturalizada. Se la comieron los bichos. Los microbios, las bacterias, los bacilos. Había un coco. Un estafilococo, un estreptococo, que le hacía grandes

llagas y supuraba, yo mismo con un bistorí, le intervenía los abscesos, chas, chas, y explotaban, después no sabía qué hacer con las excrecencias, con los humores y el hedor. Hablaba y su aliento era un vaho podrido, como un chiquero, como tres mil chiqueros, proliferando en mierda de cochino, y se le paralizó la cadera y ya no pudo moverse más y se hacía encima y se consumió en una sola inmundicia y luego, se murió. (p.31).

El dramaturgo Moreno nos adentra en un miedo colectivo dentro del ser, que es el pánico a vivir vejado por el cuerpo. Un cuerpo hecho de carne y huesos que no podemos controlar. Vida y deceso parte de nuestra naturaleza humana, sin embargo es algo incontrolable. Dolor y fallecimiento son partes de nuestra existencia. Javier Moreno nos expone la putrefacción humana desde sus profundidades físicas. Moreno se adentra en un miedo colectivo y lo expresa a través de sus personajes.

Las enfermedades son parte de la naturaleza del vivir, el no asumirla no hace que desaparezca, al igual que la presencia de la muerte como un hecho del cual nadie puede escapar. Al igual que la sombra que nos persigue siempre, y no asumirla no hace que su presencia desaparezca, sino que se apodera de nosotros, de manera negativa. No podemos negar que poseemos tanto luz y oscuridad dentro de nosotros.

Séptimo- Cuadro: “La boca”

Raúl sigue su vida sin tomar decisiones, dejándose llevar por las circunstancias. Dalia se encuentra totalmente apoderada de la vida de Raúl. Él al darse cuenta de ello, cae en una locura extrema.

Octavo- Cuadro “La oreja de Van Gogh”

Raúl divisa lo vulnerable que se encuentra antes las acciones de Dalia. Hillman (1991) nos expresa: “Cuando no somos capaces de reconocer nuestra fragilidad humana, la imagen del alma, Perséfone, se ve obligada a cargar con ella por nosotros. Es ella quien pasa entonces a ser frágil e insustancial” (p. 408).

Raúl asume que su templanza ha sido resquebrajada por Dalia. Él ve a Dalia como una mujer fuera de este mundo, misteriosa, encantadora y bruja. Cualidades superiores que él divisa sobre ella para no asumir su falta de valor ante la vida. Ximo González (2012) explica: “El individuo desarraigado gestiona su vida mirando de reojo los trapos sucios ajenos.” (p. 61). Él mira alrededor, pero le cuesta verse a sí mismo como individuo.

Raúl se deja llevar por la irracionalidad, su cordura queda flagelada. La sombra se apodera de su ser. Para Raúl, Dalia es la causa de todos sus males, no asume que la falta de valor en sus decisiones lo ha llevado a dejarse manipular por ella.

El dramaturgo Javier Moreno en la pieza 9 huecos realiza una relación con el agujero negro, que destruye todo lo que se encuentra en su camino. Hillman (1999) expresa: “Nos negamos también a admitir que la realidad humana depende plenamente de la realidad que tiene lugar en el alma.” (p.405). El texto escrito por Moreno nos dibuja un lugar donde no existe salida para estos dos personajes.

Noveno- Cuadro: “El culo del mundo”

Dalia ha absorbido de la vida de Raúl todo, lo material, sustancial, y espiritual. Raúl puede ver

que Dalia lo ha manipulado utilizando el encanto de la bella doncella. Él le explica que ese papel de doncella pronto lo perderá, debido a que esta se encuentra por llegar próximamente a la madurez.

Asumir que el cuerpo se va transformando y que el ser transita por diferentes etapas es importantes para el crecimiento individual de cada quien. Ostfeld (2011) plantea: “Nuestra cultura patriarcal y apolínea, orientada hacia la perfección, el control y el dominio egocéntrico, ha luchado incansablemente por excluir de su ámbito todo lo relacionado a la oscuridad, vejez y muerte, rompiendo así el matrimonio sagrado vida-muerte” (p. 238).

Estos dos personajes escritos por Moreno exponen artísticamente los contenidos oscuros de la psiquis humana, en donde el otro siempre es el responsable de todo lo malo presente en nuestro espacio material como psicológico.

En la pieza 9 huecos el personaje de Raúl le arranca una oreja a Dalia, podríamos decir que es una metáfora de como los oídos de Dalia no pueden escuchar. Al parecer Raúl, al final de la pieza, inicia un proceso de cambio eso no lo podemos saber, pero queda abierto a la interpretación del espectador: ¿Por qué le pide un último abrazo a Dalia?

Moreno en el transcurrir de la pieza nos habla de los lugares donde el ser excrementa toda su pestilencia e incentiva a indagar sobre como lo no tolerable de la sombra puede crear un lenguaje estético teatral.

II. LA CONCATENACIÓN ENTRE LA PIEZA 9 HUECOS DE JAVIER MORENO CON LA SOMBRA

El dramaturgo Javier Moreno nos crea un argumento rico en imágenes, con un alto contenido de su visión sobre comportamiento de la sociedad venezolana. Su discurso nos remite a la presencia de las oscuridades presentes en nuestra nación, la cual favorece el aislamiento individual, creando barreras que impiden el crecimiento de las comunidades.

Moreno es un hombre de teatro, que mediante la palabra escrita describe su entorno desde el recorrido por las calles caraqueñas. El dramaturgo no teme profundizar mediante el recurso de la ficción, en nuestra propia existencia, sin evasivas.

Javier Moreno (2011) en una ponencia en línea sobre los personajes de la dramaturgia venezolana de hoy dice:

Los personajes surgen, después de un estudio que tratamos de hacer minucioso, de pensarlos, retratarlos, dotarlos de sus tres dimensiones como en la escuelita, física, psicológica y sociológica; pero el personaje siempre termina por ser quien quiere realmente ser. Un autor puede fijar, puede precisar, elegir, unas ciertas características que ha visto, que ha leído, que ha distinguido en gente que conoce, en cosas que pasaron, en textos que ha consumido, o en la pura imaginación concebidas. Pero aspira a que un ente dinámico, un actante dentro de una trama las represente, se vean concretadas y encarnadas. Y esas señas, o características no están inmóviles, porque el movimiento es la esencia de la vida y los personajes tienen que cambiar. Resistirse a eso es como negarles la respiración. El

personaje estará tan vivo como el autor. El autor aspira a que su personaje esté completo en su complejidad como una persona más. (s/n)

Los personajes creados por Moreno son músculos, hueso, con una esencia tangible. Es la única manera de crear vida sobre el escenario para este dramaturgo. Dewey (2006) dice: "El arte es la extensión del poder de los ritos y ceremonias que unen a los hombres a una celebración compartida, a todos los incidentes y escenas de la vida. Esta función es la recompensa y el sello del arte."

Mediante la investigación recorrimos varios lugares para crear nuestro lenguaje estético sobre la sombra en los personajes de Raúl y Dalia en la obra 9 huecos, sin olvidar que el arte nos presenta un discurso tomado de la realidad, he allí lo significativo de este texto que nos sumerge en un discurso cargado de luz, oscuridad, imágenes que cautivan el alma a través de los personajes. Y a su vez el análisis de la pieza valorizó las imágenes de la feminidad adolorida, que castra desde lo más profundo.

Resaltamos en estas líneas finales que 9 huecos es una piza teatral que expone un discurso que le corresponde al teatro contemporáneo venezolano; en él podemos mirar una propuesta estética psicológica para entender el discurso crítico que alimenta la escena teatral venezolana; con personajes complejos que difunden inquietudes sobre la sombra. Los personajes creados por Moreno, Raúl y Dalia, transitan por diferentes máscaras para no divisarse nunca.

REFERENCIAS

- Cortázar, J. (1987). *Martin Fierro*. Informe de Brodie. El Perseguidor. Bogotá: Editorial Oveja Negra
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Editores Paidós
- Fadiman, J y Frager, R. (1976). *Teoría de la personalidad*. México: Editores Harla Harper & Row Latinoamérica
- Gadamer, H. (2006). *Estética y hermenéutica*. Barcelona: Tecnos Alianza Editorial
- González, X. (2012). *Stefania Mosca contar lo increíble*. Caracas: Monte Ávila Editores
- Hernández, R. (2010). *Mecanismos Discursivos en los diálogos de los personajes en las "Tres piezas duras de Javier Moreno*. Tesis de grado. Caracas: Universidad Central de Venezuela
- Hillman, J. (1994). *La cultura y el alma animal*. Caracas: Editorial Arte
- Hillman, J. (1999). *Re-imaginar la psicología*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Jung, C. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Jung, C. (1991). *Encuentro con la sombra: [Libro en línea]*. Edición a cargo de Connie Zweig y Jeremiah Abrams. Disponible: <http://psikolibro.blogspot.com> [Consultado: 2014. Enero 10].
- Lawson, H. (1976). *Teoría y técnica de la dramaturgia*. La Habana: Editorial Arte y Literatura
- Manrique, L. (2001). *El Descenso a los infiernos*. Caracas: Printed in Venezuela.
- Moreno, J. (2004). *Tres piezas duras de Javier Moreno*. Caracas: Xiomara Moreno Producciones.
- Moreno, J. (2007). [9 huecos]. Datos no publicados.
- Moreno, J. (2011). Ponencia sobre temas y personajes de la dramaturgia venezolana de hoy [En línea] Disponible: blogspot.com [Consultado 2015, enero 15]
- Neumann, E. (1960). *Psicología profunda y nueva Ética*. Buenos Aires: Fabril Editores S.A.
- Ostfeld, G. (2011). *Anima mundi*. Caracas: Editorial Pomaire.

Liderazgo educativo y el desarrollo socioemocional en contextos escolares

Educational leadership and socio-emotional development in school contexts
Liderança Educacional e Desenvolvimento Socioemocional em Contextos Escolares.

Mario Morales Navarro

mario.morales@usach.cl
<https://orcid.org/0000-0003-4995-4414>

Universidad de Santiago, Santiago de Chile, Chile

Constanza Lizama Vidal

constanza.lizama@usach.cl
<https://orcid.org/0000-0002-5432-0582>

Universidad de Santiago, Santiago de Chile, Chile

| Artículo recibido en abril 2021 | Arbitrado en mayo 2021 | Aceptado en junio 2021 | Publicado en julio 2021

RESUMEN

Palabras clave:

Liderazgo; docente;
desarrollo emocional;
nuevos desafíos

El mundo ha vivido una emergencia que nos ha demostrado la vulnerabilidad del ser humano en todas sus dimensiones. La consecuencia de esta pandemia ha repercutido en los individuos, familia, organizaciones laborales, organizaciones sociales, en el mundo de la economía, la salud, la educación, generando daños difíciles de superar, a pesar de los grandes esfuerzos que han desarrollado los distintos países. Este artículo da cuenta de las dificultades que han tenido que enfrentar los profesores y a partir de algunos antecedentes teóricos se intenta elaborar los grandes desafíos que debe enfrentar el líder educativo en materia relacionado con la educación emocional, el autocuidado de los profesores/as, la formación docente, las estrategias para la resolución de conflictos, los procesos evaluativos, la educación inclusiva, temas relevantes del siglo XXI que deben ser abordados. Hoy más que nunca debemos considerar en este escenario, la reconstrucción de esta nueva normalidad e ir asumiendo los cambios profundos que queremos instalar en el sistema educativo.

ABSTRACT

Keywords:

Leadership; teacher;
emotional development;
new challenge

The world has experienced an emergency that has shown us the vulnerability of human beings in all their dimensions. The consequences of this pandemic has had an impact on individuals, families, labor organizations, social organizations, in the world of the economy, health and education, generating damages that are difficult to overcome, in spite of the great efforts made by different countries. This article gives an account of the difficulties that teachers have had to face and, based on some theoretical background, attempts to elaborate the great challenges that the educational leader must face in matters related to emotional education, self-care of teachers, teacher training, strategies for conflict resolution, evaluation processes, inclusive education, relevant issues of the XXI century that must be addressed. Today more than ever, we must consider in this scenario, the reconstruction of this new normality and go assuming the deep changes that we want to install in the educational system.

RESUMO

O mundo vive uma emergência que nos mostra a vulnerabilidade do ser humano em todas as suas dimensões. A consequência desta pandemia teve repercussões nos indivíduos, famílias, organizações laborais, organizações sociais, no mundo da economia, saúde, educação, gerando danos difíceis de superar, apesar dos grandes esforços que os diferentes países desenvolveram. Este artigo dá conta das dificuldades que os professores tiveram que enfrentar e, com base em algum embasamento teórico, tenta elaborar os grandes desafios que o líder educacional deve enfrentar em questões relacionadas à educação emocional, autocuidado dos professores, formação docente, estratégias de resolução de conflitos, processos de avaliação, educação inclusiva, questões relevantes do século XXI que devem ser abordadas. Hoje mais do que nunca devemos considerar neste cenário, a reconstrução desta nova normalidade e assumir as profundas mudanças que queremos instalar no sistema educativo.

Palavras-chave: Liderança; professor; desenvolvimento emocional; novos desafios

INTRODUCCIÓN

El mundo está viviendo las peores consecuencias de la crisis sanitaria. Ningún estado se encontraba preparado para enfrentar con los recursos que poseía esta pandemia. El sistema de salud, la economía, las fuentes laborales y la educación colapsaron. Las desigualdades sociales se acrecentaron, especialmente en las zonas de mayor pobreza, donde las consecuencias de la pandemia han sido violentas. Todas las áreas de ser humano se han afectado generando consecuencias de riesgos en nuestras vidas.

Las pérdidas familiares por el COVID – 19 han trastornado los hogares. Los protocolos de salud

que se han dictaminado, han sido rigurosos, lo que ha impedido que las familias puedan realizar los ritos de despedida y reducir las emociones desagradables que se generan, como consecuencias de estos eventos.

Las medidas de confinamiento han sido estrictas, aunque los datos sobre el impacto psicosocial del confinamiento aún son limitados, se infiere que éste podría tener consecuencias en la salud de los adultos mayores y en el desarrollo psicosocial de los niños. La literatura nos dice que el estado natural de las personas es la libertad, estado en que todos/as deseamos regresar. Sin embargo, somos conscientes de que estas medidas han sido implementadas por el alto riesgo de contagio. No obstante, la reacción de la población – es natural – ha experimentado sentimientos de frustración e incertidumbre, producto de la información que recibimos, que nos señalan que estas medidas no han tenido un impacto en la disminución de contagios y aún estamos lejos de volver a la normalidad. Es difícil converger diferentes criterios como lo epidemiológico, lo económico, lo político, la salud mental para tomar decisiones, sabiendo que cada uno de ellos son insuficientes para asumir diversas opciones.

Son muchas las familias que han tenido que enfrentar este confinamiento de forma paupérrima. Las condiciones ambientales de los sectores sociales más vulnerados se han visto perjudicadas por el impedimento de trabajar de manera presencial, lo que ha hecho más visible la cantidad de familias que poseen ingresos provenientes de trabajos informales, además de las condiciones de

hacinamiento. Todo esto ha generado un aumento en las variables de riesgos lo que nos les permiten mantenerse en sus viviendas.

El confinamiento ha interrumpido el proceso educativo de los/las niños/as y de los jóvenes. La educación virtual, se ha tenido que implementar en forma acelerada para que docentes y estudiantes puedan capacitarse en nuevas tecnologías. Sin embargo, la brecha digital existente, producto de la falta de implementación de recursos con fines pedagógicos, la falta de preparación de los padres para colaborar con los niños en la educación a distancia y las posibilidades de acceder a plataformas digitales con equipos adecuados y conectividad necesaria para implementar esta virtualidad en la enseñanza y aprendizaje han dificultado los objetivos de la educación virtual.

Ahora bien, en el desarrollo del niño/a también se han visto consecuencias que han repercutido en los procesos de socialización, la salud física, la falta de actividad física, el intercambio de pares, las actividades extra muros no han sido cubiertas con la educación virtual.

El plano familiar también ha sido afectado. Los padres han tenido que asumir un rol permanente en el apoyo pedagógico, instancias que en ocasiones no están preparados para participar en estos procesos. Por otra parte, las tensiones al interior de las familias producto de las crisis en la pareja, en las relaciones entre los padres y los hijos/as, entre los hijos/as, genera un contexto poco ventajoso para mantener un ambiente familiar que pueda sobrellevar las medidas de confinamiento (Rodríguez-Salazar y Rodríguez – Morales, 2020). Ha habido un aumento considerable de consultas

que muestran, la necesidad de apoyo psicológico por parte de uno o de ambos miembros de la pareja. Aquellas fisuras que aún no estaban resueltas se han convertido en grietas que han terminado con relaciones de parejas, en ocasiones con violencia donde los hijos/as han sido testigos de toda esta dinámica acontecida al interior de los hogares.

La situación económica y el mercado laboral, sin lugar a dudas, se ha visto impactada. La crisis en Chile y en todos los países de la Región producto del COVID-19 ha sido de envergadura. Ha habido una caída sin precedente de la ocupación, el aumento de la desocupación y fuerza de trabajo, los cuales son algunos de los efectos que debe enfrentar el país de cara a la recuperación (Bárcena 2020). Se pensó en algún momento que esta crisis terminaría y que pronto se volvería a la normalidad y en consecuencia a la recuperación de la economía; pero las cifras de contagios, las pérdidas de vidas, nos hace pensar que aún falta para llegar a la normalidad. Las economías de los países de la región, son muy diversas en término de necesidades económicas, pobreza, salud, educación, economía, no obstante, en todos los países de la Región, esto se ha convertido en una crisis de gran envergadura que necesita detenerse.

Todo este complejo escenario nos ha afectado en nuestra vida personal. Para los adultos, el hogar se ha transformado en teletrabajo, al verse impedido de acudir a sus lugares laborales habituales. La inseguridad laboral, la pérdida de puestos de trabajo, el desempleo y la disminución de ingresos, suponen diversas emociones que pueden afectar gravemente a la persona, manifestándose en incertidumbre y un alto nivel

a tiempo completo, asumir responsabilidad de las tareas escolares y de las actividades domésticas. Son diversas las emociones que hemos experimentado durante este tiempo. La mayoría han sido desagradables, como el miedo, angustia, frustración, pena, inseguridad, incertidumbre, preocupación, ira, desesperación, culpabilidad, hostilidad, irritabilidad, ansiedad, abatimiento, confusión, y muchas otras. Todas estas han sido frecuentes durante este tiempo, sin embargo, cuando esto genera un estado emocional (más permanente), como cuadros de angustia, ansiedad, depresión nos inmoviliza e interfiere en casi todas las áreas personales. El confinamiento prolongado ha tenido consecuencias graves en la salud mental de toda la población, incluidos los/las estudiantes pre-escolares y escolares (Larraguibel, Rojas, Halpern, Montt, 2021).

La naturaleza humana ha tenido que dar examen con los recursos que poseíamos. ¿Cómo nos ha ido? ¿Qué recursos, herramientas y/o habilidades nos han permitido enfrentar esta prueba? ¿Cuáles son los recursos que no nos han sido útiles? ¿Qué estamos aprendiendo y qué hemos aprendido? No podemos ser simples espectadores de lo que estamos viviendo, es una buena instancia para mirarse a sí mismo, desde los diversos roles, como ciudadano, en el/los rol (es) familiar, que nos conduzca a reestructurarnos a nuevas formas de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos.

No hay ninguna duda de la labor que han realizado el personal de salud. Pérez y Douvoba (2020), describen muy bien los retos que han tenido que enfrentar, entre los cuales identifican: la celeridad del avance de la pandemia y del caos

inicial para responder a la emergencia, expuestos a largas jornada de trabajo, riesgo de infección, respondiendo a la angustia, fatiga, agotamiento, dilemas éticos que afectan la integridad del profesional. Autores han definido esta descripción como el Síndrome de Burnout que en estas circunstancias es frecuente que se manifieste, caracterizado por un estado de agotamiento mental, emocional y físico que se presenta como resultado de exigencias agobiantes, estrés crónico o insatisfacción laboral. Un segundo desafío es la precariedad de los sistemas de salud, hay escasez de personal de salud y falta de formación en competencias específicas para abordar esta pandemia. Debido a la velocidad y aumento de pacientes, se han tenido que tomar medidas urgentes e inmediatas como la capacitación a través de cursos intensivos para profesionales de otras áreas para complementar la falta de especialistas. El profesional de salud ha tenido que resolver dilemas éticos. La toma de decisión en circunstancias del desbalance entre la oferta y la demanda de los servicios de salud. El/la profesional debe enfrentar situaciones que están fuera de su control y requieren además de fundamentos éticos para llevar a cabo determinadas acciones. Los/las docentes también han tenido que prepararse para enfrentar esta pandemia. Son profesionales que podrían considerarse de segunda línea. Después de cinco meses de enseñanza, un sondeo desarrollado por Elige educar (2020) indica que el 77% de los maestros afirman estar estresado, un 87% de los educadores padece agobio o tensión, un 83% sufre alteración del sueño, un 72% tiene dificultad para disfrutar sus actividades diarias, un 67% siente disminución de su felicidad y un 62%

experimenta falta de concentración. Cifras muy desalentadoras que muestran una realidad cruda y las consecuencias que esto tiene en el sistema educativo.

Docentes a diario viven experiencias en las cuales tienen que contener, escuchar, tranquilizar, y ser testigos de la forma cómo funcionan los hogares de los alumnos/as. A través de sus clases se han involucrado en la dinámica familiar, han sido testigos de la carencias y desigualdades que existen en el sistema y han tenido, además, que buscar apoyo entre sus compañeros o pedir ayuda profesional frente a las situaciones emocionales que les toca vivir.

Son diversas dificultades producto de la situación de emergencia sanitaria que deben enfrentar. En primer lugar, los profesores no estaban preparados para la virtualización de la enseñanza, por lo que han tenido que capacitarse en pocos días y se han encontrados con diversas dificultades producto de la falta de recursos en algunos contextos sociales, problemas de conectividad, falta de equipos de trabajos y la falta de asistencia tecnológica en los hogares.

En segundo lugar, los/las profesores/as han tenido que entregar apoyo psicosocial frente a las experiencias socioemocionales de los alumnos/as. Los duelos de los/las estudiantes han sido sucesos reiterados y el profesor desde su experiencia ha tenido que buscar acciones específicas para contener a sus estudiantes. El proceso del duelo pasa por distintas etapas: negación, ira, culpa, tristeza, aceptación de la pérdida. No se trata de un proceso lineal es muy importante visualizar cada una de estas fases porque la intervención es diferente en cada una. El/la docente debe hacer

frente a estas experiencias y necesita capacitarse en este tipo de estrategias socioemocionales.

El tercer desafío y producto de los cierres de las escuelas y centros educativos, los/las estudiantes se han visto imposibilitados para relacionarse con sus compañeros, con el docente, con la escuela, donde existe un entorno seguro y una instancia de crecimiento personal permanente.

Las debilidades del sistema educativo han venido manifestándose durante un largo tiempo, relacionadas con la desigualdad y la inequidad del sistema, la falta de calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la falta de autocuidado de la labor docente, la formación de profesores no ha respondido a las demandas actuales del sistema, las dificultades en la gestión en diversas instituciones escolares, entre otras.

Un estudio realizado por Morales y Guzmán (2020), con una muestra de 400 profesores/as de diversos puntos del país y de distintos niveles educativos, arroja que los principales problemas existentes en su lugar de trabajo se relacionan con las áreas de convivencia e inclusión con un 34%; problemas relacionados con la gestión directiva con un 39% y dificultades que se encuentran en la gestión pedagógica con un 27%. Con relación a la gestión pedagógica, los principales problemas mencionados son el clima de aula con un 62%, seguido por la falta de manejo de la disciplina con un 58%, la falta de motivación de los estudiantes con un 43% y problemas en la enseñanza con un 23%.

Respecto a la gestión directiva, los resultados indican que las principales dificultades se relacionan con la falta de comunicación en un 63%, falta de participación con un 62%, problemas de

convivencia en un 58%, clima en la organización con un 46%, falta de perfeccionamiento focalizado 33%, falta de competencias del director con un 32% y resistencia a las innovaciones con un 17%.

Se aprecia que sobre el 60% los conflictos se relacionan con los problemas de convivencia y el clima de aula. Esto nos lleva a reflexionar sobre las carencias que tienen los profesores y directivos para manejar los conflictos al interior del sistema escolar. Por lo cual, difícilmente, se puede resolver esta demanda educativa si no existen formación sobre estrategias que nos lleve a generar cambios en el sistema educativo.

El sistema requiere generar lineamientos que nos conduzca a una educación emocional que involucre a los diferentes actores con el propósito de alfabetizarnos en estas competencias. Es importante sostener teóricamente, desde donde podemos desarrollar los fundamentos para proponer una formación de competencias en el manejo de la educación emocional.

ANTECEDENTES

Al revisar la literatura, varios han sido los autores que han entregado un aporte que permita buscar bases sólidas para proponer una formación en la gestión socioemocional de los directivos y profesores.

Delors (1996) propone cuatro pilares que deben sostener la educación, entre los cuales menciona el aprender a convivir. Denota la tensión que existe, donde por una parte se propone una educación que pueda educar la no violencia, la resolución de conflictos y la interculturalidad y, por otra parte, se vivencia un contexto educativo

donde prevalece el espíritu competitivo, el individualismo, el exitismo. Frente a este escenario propone que debemos descubrir gradualmente al otro desde la diversidad, las similitudes y la interdependencia, desde una actitud empática y, por otro lado, desarrollar proyectos comunes en los cuales participen activamente los miembros de la comunidad educativa.

Como menciona Scott (2015) la colaboración es una competencia fundamental que se requiere potenciar en la educación del siglo XXI. Se ha comprobado que no solo incrementa el rendimiento académico, sino que incide en la autoestima y en el desarrollo de competencias sociales (Johnson y Stanne, 2000). Sin embargo, para que el aprendizaje colaborativo sea una realidad, se hace imprescindible generar cambios en los planes de estudio, en la formación docente y en los entornos de aprendizaje (Trilling y Fadel, 2009 citado en Scott, 2015). Los que claramente en el contexto de pandemia se han visto afectados.

Otra fuente donde podemos fundamentar con solidez, la necesidad de la formación socioemocional del líder educativo, es la que nos plantea Leithwood y Jantzi (2008). Comenta cuatro sendas del liderazgo, entre las cuales se encuentra la emocional. Involucra la motivación de los/las profesores que tienen impacto directo sobre la calidad de la enseñanza, el compromiso con la escuela, la retención docente y el aprendizaje de los alumnos/as. El autor alude que para lograr estos procesos el líder requiere destrezas de valoración social e inteligencia emocional. Existen aspectos fundamentales que pueden ser determinantes para desarrollar esta senda, como

la eficacia del docente, el compromiso, la forma de afrontamiento frente al estrés, la confianza, los estados de ánimos, etc.

Entre los factores que pueden condicionar a los/las estudiantes para alcanzar logros de aprendizaje, se encuentran los contornos en que se inserta el profesor como también su autoeficacia para enfrentar las situaciones que generan un alto grado de complejidad en el sistema educativo. Para que el conocimiento sea pertinente deberá considerar el contexto para que adquiera sentido: lo global que significa la interacción entre las partes, lo multidimensional y lo complejo de la realidad.

Desde la perspectiva de Morin (1999), su aporte es también muy significativo para considerar una educación más integral. Propone siete saberes, donde cada uno de los saberes toca en el individuo diversas áreas las cuales son necesarias adoptar para desarrollar un ser más íntegro. La dificultad actual de la educación es la distancia que existe entre los saberes, que transmiten realidades desunidas, divididas y por otra parte la presencia de realidades o problemas transversales, multidimensionales, globales, transnacionales.

Existen diversas consecuencias emocionales que influye en nuestras percepciones y la forma que vivimos la realidad. La ceguera del conocimiento, en la cual necesitamos cierto grado de convivencia con las diferentes ideas, poseer la capacidad de corregirnos frente a nuestros errores; enseñar la condición humana que implica ser parte de una humanidad común y al mismo tiempo reconocer nuestra diversidad; enseñar el sentido de pertenencia a nuestra tierra considerando el

desarrollo intelectual, afectivo y moral; enfrentar la incertidumbre que se caracteriza por ser un sentimiento de preocupación, de desasosiego, incluso de estrés, ligado a la inseguridad y al miedo.

La escuela nos ha formado en la certidumbre, en las certezas. En palabras de Morín (1999) señala que existen núcleos de certezas, los cuales son muy reducidos "...navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certeza" (p.43). Enseñar la comprensión interpersonal, intergrupala y la comprensión a escala planetaria. Señala que existen diversos factores que interfieren para lograr la comprensión como el egoísmo, el etnocentrismo, el sociocentrismo, esto genera en la convivencia actitudes que estigmatizan a los diferentes grupos usando adjetivos como "flojos", "fanáticos", "desadaptados", "ladrones", etc. Lo que propone es abrirnos hacia la empatía, la tolerancia hacia las ideas, formas variadas de pensamientos, abrirse y respetar la diversidad mientras no afecte la condición humana.

Maturana (2003) nos entrega algunos componentes esenciales para considerar en el sistema educativo. Su mirada, al conceptualizar la dimensión humana, considera varios aspectos que son imprescindibles para sustentar la educación, como, por ejemplo, el valor de la democracia.

Nos invita a reflexionar sobre la relación entre el profesor(a) y el/la estudiante; desarrolla el área emocional como un componente fundamental de la dimensión humana. Es a partir de la convivencia del "ser" y el "hacer", que se van moldeando e interfiere y condiciona en los comportamientos de los estudiantes.

De acuerdo a Maturana (1999), son las emociones las que moldean la ejecución de la inteligencia. Existen emociones tales como la envidia, el miedo, la ambición y la competición que restringen la conducta inteligente del ser humano debido a que limitan la visión y la atención. Considera que el amor amplía la visión en la aceptación de sí mismo y del otro, a partir de las condiciones en que se vive y extienden las posibilidades de un operar más inteligente (Maturana, 1999).

Todo lo señalado anteriormente nos entrega bases teóricas importantes para justificar la necesidad de generar una educación emocional en el sistema escolar, la que considere al docente como mediador, para lo cual será primordial el fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional del profesorado, lo que todavía no es reflejado en las mallas de formación del profesorado (Costa, Palma y Salgado, 2021).

Existen otras fuentes que justifican una educación emocional. Las situaciones vitales que experimentamos nos generan cierta tensión emocional permanente que fluctúa entre la satisfacción y la insatisfacción, entre las cuales se visualiza: La conciencia de nuestras incoherencias en nuestro diario vivir, tensión que se produce en la triada del pensar – sentir – y el actuar, generando complejos momentos en el plano emocional y en la toma de decisiones. El fenómeno de la disonancia cognitiva que alude a una tensión interna en nuestro sistema de creencias y emociones que percibe una persona que tiene al mismo tiempo dos pensamientos que están en conflicto, o también por un comportamiento que entra en

conflicto con sus creencias. Vivencias personales cotidianas desagradables, producto de la falta de estrategias que nos permitan filtrar la información, o situaciones de tristeza producto de las pérdidas familiares acontecidas durante este tiempo, enfrentar la incertidumbre, la incapacidad para controlar los acontecimientos que nos ocurren, la repercusión que ha tenido sobre la inmediatez que estábamos acostumbrado a experimentar en las decisiones de la vida, con respuestas tales como “es posible”, “no lo sabemos”, “a lo mejor”, “podría ser”, etc.

El analfabetismo emocional, concepto que surge desde Goleman (1998), referido a la incapacidad de ser consciente de nuestras propias emociones., generando una incapacidad para comprender y manejar las emociones, dificultad para comprender a los demás, reacción de formas desmedidas frente a los problemas, rigidez en las habilidades sociales, falta de asertividad, incapacidad de empatizar para crear lazos afectivos, características que pueden generar consecuencias que interfieren en el desarrollo y la salud mental de los individuos, como pensamientos polarizados, represión, narcisismo, necesidad obsesiva por tener la razón, entre otras. En síntesis, comprende la falta de recursos psicológicos y mecanismos emocionales que se requieren para regular las emociones, lo que nos genera una alta vulnerabilidad en las relaciones consigo mismo y con los demás.

Según Bisquerra (2001) la educación emocional, comprende diversos factores, entre los cuales menciona los siguientes: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía,

habilidades sociales y habilidades para la vida.

La Conciencia emocional, se refiere a la capacidad de darse cuenta de los propios sentimientos y emociones. Considera la posibilidad de vivenciar emociones múltiples, implica dar nombres a las emociones, etiquetarlas, aumentando el vocabulario emocional adecuado y pertinente a un contexto cultural para designar los fenómenos emocionales. Implica comprender lo que le ocurre al otro, percibir las emociones y sentimientos de los demás, implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales, incluye, además darse cuenta de la interacción que existe entre emoción, cognición y conducta.

Regulación emocional. Da cuenta sobre la capacidad para manejar las emociones de manera adecuada frente a los diversos estímulos. Implica poseer estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerar emociones. Implica la regulación de la impulsividad (comportamientos de riesgo), ira, violencia; la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales inadecuados, (ira, estrés, ansiedad, depresión), perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades, la capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, apertura a nuevas ideas, la capacidad para afrontar y adaptarse a los cambios.

Autonomía emocional. Capacidad para pensar, sentir y tomar decisiones por sí mismo, asumiendo las consecuencias de los propios actos y de estas decisiones. Implica sentir, pensar y tomar decisiones, actitud positiva ante la vida, aporta seguridad y estabilidad en una relación, analizar de manera crítica las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y autoeficacia emocional.

Habilidades sociales. Se trata de repertorios de comportamientos que utilizamos para enfrentar situaciones de la vida y establecer relaciones interpersonales. Las habilidades sociales presentan un componente conductual (como la expresión facial, postura, miradas, distancia física); componentes verbales; un componente cognitivo (estrategias de codificación, expectativas) y un componente fisiológico (frecuencia cardíaca, flujo sanguíneo) (Patricio, Maia y Bezerra, 2015)

Competencia para la vida. Se trata de ofrecer recursos que ayuden al estudiante a organizar una vida sana y equilibrada (Bisquerra 2003), superando las posibles insatisfacciones o frustraciones. Incluye habilidades de organización (del tiempo, del ocio, tareas cotidianas, etc.); la toma de decisiones, mantener buenas relaciones interpersonales (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de la vida cotidiana, etc.), habilidades en la vida familiar, escolar y social, actitud positiva ante la vida y la percepción positiva y disfrute del bienestar.

Todas estas competencias se pueden desarrollar en cualquier momento de la vida. Sin embargo, la escuela, asume un rol importante en su desarrollo y específicamente, el profesor quien es un agente fundamental de estos aprendizajes. La literatura se ha enfocado en el impacto que ha tenido el desarrollo de las habilidades socioemocionales, especialmente en estos años, pero aún son muy reducidas las estrategias que los docentes pueden aplicar para estimular el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Costa, Palma y Salgado, 2021).

Desafíos del Líder

El escenario descrito en los párrafos anteriores, nos invita a levantar algunos desafíos que el líder educativo debe atender con urgencia, con el propósito de responder a las demandas que el contexto social requiere. Son muchas las áreas que deben ser atendidas, sin embargo, no centraremos en algunas de estas que necesitan con urgencia ser resueltas.

1. Autocuidado de los profesores/as.

Los estudios nos muestran que un 77% de los/las docentes se encuentran estresados (Estudio realizado por la Fundación Chile, 2020); señala que el 88% expresa que han trabajado más de su jornada habitual; el 50% ha aumentado el consumo de fármacos; el 57% presenta desgaste crónico y el 65,5% manifiesta que no ha recibido capacitación para el uso de las TIC's.

Los/las profesores/as son profesionales que presentan una probabilidad alto de riesgo de desarrollar estrés y desgaste profesional, lo que ha aumentado en el tiempo de pandemia.

Según los datos recogidos por Robinet y Pérez (2020), expresan que, en los países de Europa, América del Norte, América del Sur, encontraron altos niveles de estrés en los profesores, donde la carga de trabajo, seguida de la salud familiar han sido predominantes. En España, un reporte de la Central Sindical Independiente y de funcionarios, en una muestra de 9.572 personas, encontraron que un 93% sufre de estrés y desgaste emocional. En México, Colombia, Ecuador el porcentaje también es alto donde los factores estresores se relacionan con lo psicosocial y la estructura organizacional.

En diversas instituciones pertenecientes al sistema educativo, se implementaron trabajos de emergencia a distancia sin considerar condiciones básicas laborales, tales como conectividad, horarios de trabajo, ausencia de capacitaciones. No es extraño que estos factores influyan en el estado emocional de los/las docentes. Los factores que pueden generar enfermedades laborales son múltiples, entre las cuales, mencionamos condiciones del trabajo, sobre carga laboral, remuneraciones, ambientes laborales, falta de apoyo, condiciones de infraestructura, extensos horarios laborales, lo que han aumentado en las condiciones de emergencia que estamos viviendo. Según estos antecedentes, no es casualidad que Chile tenga una de las tasas más altas de abandono docente de la OCED, ya que el 40% de los profesores dejan el sistema antes de los primeros 5 años de profesión (Valenzuela, 2003).

Por otra parte, las recomendaciones que entregan las instituciones para afrontar esta crisis, no son las más asertivas, debido a que muchas de ellas responden a consejos que responsabilizan al docente para enfrentar con éxito este escenario, sin resolver los motivos esenciales que contribuyen a su malestar (Cornejo, Araya, Parra y Vargas 2020).

Esto ha generado un peso bastante grande en los docentes, muchas veces se genera el autosacrificio, debido a que tienden a delegar parte de su tiempo libre para funciones relacionadas con su trabajo. Algunos profesores generan un vínculo muy cercano con sus estudiantes, estando comunicados por correo electrónico y/o por redes sociales incluso fines de semana o fuera del horario de clases, lo que se ha intensificado durante la

pandemia, se sienten con la responsabilidad de estar siempre disponibles para sus estudiantes. Como plantea Gilligan (1994), es necesario un equilibrio entre integridad y cuidado, no parece extraño que siguiendo la línea del autosacrificio, hoy en día existan profesores estresados con su trabajo, lo difícil es, según los docentes, es lograr la separación entre tiempo para sí mismos y para sus estudiantes y por otra parte, la dificultad que se les presenta para desconectarse de su trabajo.

Debido a lo anterior, el autocuidado se releva como una temática importante, que el profesorado no se sienta obligado a descuidar la propia integridad ni sus derechos, el objetivo sería establecer un equilibrio, sin dejar de lado que su labor siempre estará vinculada a otros.

El desafío debe orientarse a la búsqueda de soluciones que tengan como foco, resolver aquellas condiciones determinantes que generan estados de malestar docente, productos de un mal manejo del clima laboral, sobrecarga de tareas, extensos horarios de trabajo y tantos otros factores mencionados anteriormente. El gran desafío del líder es proteger la salud mental del profesor, es fundamental que pueda escuchar al docente, sus expectativas, las carencias que posee para realizar su labor, las alternativas que la institución puede ofrecer y en general que se perciba por parte del docente la preocupación por el recurso humano que debe priorizarse en todas las instituciones educativas.

2. Formación del docente.

El escenario donde el/la profesor/a debe desempeñarse ha cambiado producto de

diversos componentes que han transformado el rol docente. El aporte de las TIC'S en el sistema educativo ha sido favorable como un medio para alcanzar y acceder a los conocimientos que el mundo nos ofrece. La herramienta informática nos ha permitido apropiarnos de la información, crear destrezas de búsqueda, construir diversos tipos de saberes y la oportunidad de acceder de forma inmediata al conocimiento.

Esta realidad nos conduce a preguntarnos ¿cuál es el rol docente? ¿Cuáles son las habilidades que el profesor debe desarrollar para responder a las nuevas demandas que exige el sistema educativo? ¿La formación recibida durante su permanencia en la Universidad, ha sido suficiente para enfrentar este nuevo escenario?, ¿cuáles son los recursos con que dispone para desempeñar su labor? Éstas y otras interrogantes deben ser atendidas en la búsqueda de soluciones que nos permita desarrollar nuestro quehacer pedagógico.

La formación de los/las profesores/as en las diversas universidades, con urgencia, deben reformular los planes de estudios, los perfiles de egresos, los contenidos que debe el/la docente manejar y las competencias pedagógicas que requieren poner en práctica para realizar la función que le corresponde como docentes.

Tal como lo señala Fondo (2019), es importante pensar la labor del docente como agente de cambio, y si consideramos que la educación es un proceso formativo, el profesor debe tomar conciencia de sus creencias e invitar a la reflexión que el cambio debe empezar por uno mismo.

Hay competencias que durante la formación en pedagogía deben lograrse. En primer lugar, es el conocimiento que el pedagogo debe tener de lo que enseña. La estructura del campo de conocimiento lo debe conocer, estar al día de los estudios de investigación de la materia o disciplina que enseña. Lo que se ha investigado, lo que se está investigando y lo que se debe investigar. El dominio de lo que enseña y el interés por los contenidos, son condiciones esenciales para enseñar.

Un segundo aspecto, tiene que ver con la forma con que vamos a entregar estos conocimientos, lo que se relaciona directamente con la didáctica. Los estudios desarrollados han generados aportes significativos para lograr aprendizajes en los estudiantes. Desde diversos planteamientos producto de teorías constructivista, cognitivas, el aporte de las neurociencias, han introducido en diversas épocas diversos conceptos tales como aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, aprender a aprender, modificabilidad cognitiva, aplicación de diversas metodologías, aprendizaje basado en problemas, trabajo cooperativo, diversas formas de evaluar los aprendizajes, diseños de clase, uso de la tecnología como medio para el aprendizaje. Todos estos responden al objetivo de que los/las estudiantes aprendan y ese aprendizaje sea de calidad.

Sin embargo, han emanado otras preocupaciones en el sistema que han repercutido en el rol docente. Se trata de nuevas competencias que debe adquirir, para aceptar la diversidad, la inclusión de diversos grupos minoritarios (antes eran excluidos del sistema), los temas de migración, las formas de enfrentar la violencia en las escuelas, la educación socioemocional, las carencias de apoyo pedagógico

por parte de los/las profesores/as, los climas en las organizaciones, las estrategias para la resolución de conflictos y otros temas que el profesor diariamente debe enfrentar. Las respuestas a cada uno de estos desafíos, implica una permanente capacitación para compensar las carencias que los/las docentes tienen de su formación universitaria. En síntesis, las competencias que debe alcanzar para responder a las demandas del siglo XXI exige un/a docente creativo, innovador, con pensamiento crítico, que posea la capacidad para resolver problemas, buen gestor de información, capacidad para el manejo de grupo y poseer diversas habilidades comunicativas relacionadas con la capacidad de escucha, asertivo, motivador, generar confianza con los demás, entre otras habilidades personales.

3. Manejo de los conflictos.

Los conflictos en el sistema educativo son frecuentes. Son productos de diversos ámbitos que si no son resueltos afectan a los individuos. Un conflicto es un proceso cognitivo, emocional en el que dos o más individuos perciben metas incompatibles de su relación de interdependencia y el deseo de resolver sus diferencias de poder (Montes, Rodríguez y Serrano, 2014). Existe una relación muy estrecha entre el conflicto y la emoción, esto valida la necesidad de una educación emocional en todo el sistema, con el propósito de utilizar estrategias adecuadas que permita no sólo afrontar adecuadamente los conflictos, sino que prevenirlos. Son productos de la confrontación de ideas, intereses, principios entre personas, la insatisfacción, desacuerdo o expectativas no

alcanzadas, divergencias de intereses.

Existen modalidades que podrían ayudar a los líderes a resolver los conflictos. Una de las técnicas que se propone contempla cinco etapas: 1) Describir el problema 2) Clarificar las dimensiones del conflicto, 3) Torbellino de ideas sobre posibles soluciones 4) Identificar las consecuencias 5) Seleccionar una solución satisfactoria para ambas o más personas involucradas y 6) Seguimiento de la solución.

4. Trabajo cooperativo.

El trabajo colaborativo es un proceso en el que la persona aprende a interactuar con los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus distintas miradas, lo que les permite como producto un proceso de construcción de conocimiento. Es una excelente instancia para trabajar las habilidades sociales y comunicativas, componentes fundamentales del desarrollo emocional (Andrade y Santiesteban, 2019). En el trabajo en equipo se puede desarrollar las habilidades relacionadas con la interdependencia, la autonomía, las relaciones con los otros, la aceptación de la diferencia, fomentar valores relacionadas con la responsabilidad, la solidaridad, la empatía y el respeto.

La constitución de equipo implica establecer las metas y objetivos de la tarea que debemos desarrollar, promover la comunicación y el respeto entre los miembros del equipo. El líder debe ejercer como guía y conductor de la actividad, estructurar el proceso en varias fases, facilitar las herramientas de autoevaluación a los estudiantes, la utilización de las TICs para la búsqueda de información, entre otras tareas.

5. Repensar los procesos evaluativos

Uno de los procesos más complejos en el sistema educativo es evaluar los aprendizajes de los/las estudiantes. Las preguntas claves que siempre han estado presentes cuando nos enfrentamos a la evaluación son ¿qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Con qué evaluar? El contexto durante estas últimas décadas ha cambiado. Es muy diferente evaluar conocimientos que evaluar competencias; evaluar memoria que evaluar comprensión de los contenidos.

Es un tema que genera muchas controversias y que necesita ser analizado en el sistema educativo. Arribas (2017), propone algunas consideraciones que permitirían alcanzar un aprendizaje de calidad, entre las cuales menciona que la evaluación debe establecer objetivos bien formulados, conocidos por todas aquellas personas que participan en el proceso, definir los criterios de evaluación que sean válidos, en virtud de las características psicométricas que deben considerarse en los instrumentos (que midan lo que pretende medir, válidos y confiables), ofrecer retroalimentación en todo el proceso, utilizar los resultados con carácter formativo y que no genere en los sujetos evaluados, ansiedad, estrés, inseguridad, tensión emocional lo que finalmente interfiere en la evaluación de los aprendizajes.

A MANERA DE CIERRE

La educación debe garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Existen tres principios que respaldan este objetivo fundamental: El primero es que la educación es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador y debe ser equitativa e inclusiva para que ningún individuo sin importar sus antecedentes se prive de él. Lo segundo, la educación es un bien público, cuyo principal garante es el estado y un tercer principio es el vínculo entre igualdad, equidad y el derecho a la educación para todos es ineludible (ONU, 2016).

Existen muchos otros desafíos que debe enfrentar el líder. Sin embargo, sólo se mencionaron algunos de ellos, los cuales de forma urgente nos invita a reflexionar e implementar acciones concretas para enfrentar las situaciones críticas que estamos viviendo y proyectar una transformación en los sistemas educativos.

La actual pandemia de COVID-19, nos ha brindado lecciones valiosas de los docentes. Organismos internacionales han valorado la actitud de ellos, donde han demostrado una capacidad de liderazgo e innovación para asegurar que el aprendizaje nunca se detiene. Se ha trabajado de forma individual y colectiva para encontrar soluciones, crear entornos virtuales de aprendizaje para los estudiantes y los docentes han tenido que asumir como contenedores de cargas emocionales de los alumnos(as), apoderado y de sus propios colegas.

La experiencia acumulada por muchos docentes pone en relieve la importancia en la centralidad de la persona, la visión de la vida en su real magnitud, la necesidad de desarrollar no sólo el aspecto cognitivo, sino el aspecto humano en su integridad, al considerar lo espiritual, lo emocional, lo social y el mundo en que estos alumnos están insertados. El gran desafío es preparar a niños/as y jóvenes en el desarrollo de las virtudes humanas para afrontar las vicisitudes que debemos enfrentar.

REFERENCIAS

- Andrade, B.; y Santiesteban, I. (2019). Aprendizaje cooperativo, estudio diagnóstico desde la perspectiva de los docentes. *Conrado*, 15(67), 200-204
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404
- Bárcena, A. (2020). Dimensionar los efectos del COVID-19 para pensar en la reactivación. *CEPAL Informe Especial COVID-19 N°2*
- Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? Temáticos de la escuela española, 1 (1), 7-9. Barcelona: Cisspraxis
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43
- Cornejo, R.; Araya, R.; Parra, D. y Vargas, S. (2020). El bienestar/malestar emocional de los /las docentes y la bitácora del abandono. *Opech*
- Costa, C; Palma, X; Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos*, 47

- (1), 219- 233
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Ediciones Santillana
- Elige educar (2020). Segunda encuesta desarrollada por Elige Educar en tiempos de educación a distancia. Santiago, Chile
- Fundación Chile (2020). Engagement y agotamiento en las y los docentes de Chile: Una mirada a partir de la realidad Covid-19. Santiago de Chile
- Fondo, M. (2019) Seis competencias docentes clave para el siglo XXI. Revista de Didáctica Español Lengua extranjera, núm.29. Universidad de Lisboa. Portugal
- Goleman, D. (1998). La práctica de la Inteligencia Emocional. Barcelona, Kairós
- Gilligan, C. (1994). La moral y la teoría: psicología de desarrollo femenino. Editorial: Fondo de Cultura económica
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; y Stanne, M.B. 2000. Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis (en línea). Minneapolis, Minnesota: Universidad de Minnesota. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/DavidJohnson113/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145c000000/Cooperative-learning-methods-A-meta-analysis.pdf
- Lagarribel, M; Rojas- Andrade, R; Halpern, M; Montt, M. (2021). Impacto de la pandemia por COVID- 19 en la salud mental de preescolares y escolares de Chile. Revista chilena de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia, 32 (1), 12- 21
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 496-528
- Maturana, H. (2003). Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia (6ª. ed.). Chile: Lom Ediciones
- Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen
- Morales M. y Guzmán E. (2020). Los conflictos más frecuentes de los profesores deben afrontar en el sistema educativo. Universidad Andrés Bello (en desarrollo). Santiago de Chile
- Montes, C.; Rodríguez, D. y Serrano, G. (2014) Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de Psicología*, vol. 30, núm. 1, enero, pp. 238-246 Universidad de Murcia Murcia, España
- Morin, E. (1999). Los siete saberes para la educación del futuro. (1ª. ed.). Francia: Unesco
- Patrício, M., Maia, F.J. y Bezerra, C.R. (2015) Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, vol. 19, núm. 2, 2015, pp. 17-38. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Buenos Aires, Argentina. ISSN impreso: 1666-244X, ISSN Hoy más que nunca debemos considerar en este escenario, la reconstrucción de esta nueva normalidad e ir asumiendo los cambios profundos que queremos instalar en el sistema electrónico: 1852-7310. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339643529001>

- Pérez, R.; y Doubova, S. (2020) Los retos del personal de salud ante la pandemia de COVID-19: pandemónium, precariedad y paranoia. *Gente y Salud*. <https://blogs.iadb.org/salud/es/>
- Robinet, A. y Pérez M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Pol. Con.* (Edición núm. 53) Vol. 5, No 12 diciembre 2020, pp. 637-653
- Rodríguez Salazar, T. y Rodríguez Morales, Z. (2020). Intimidad y relaciones de pareja durante la pandemia de la COVID-19 en Guadalajara. *Espiral (Guadalajara)*, 27(78-79), 215-264. Epub 12 de febrero de 2021. <https://doi.org/10.32870/eees.v28i78-79.7206>
- Scott, C.L. 2015. El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14]
- Valenzuela, J. P. y Sevilla, A. (2003) La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro. *Centro de Investigación Avanzada en Educación. (CIAE)*, Número 5º, octubre

Currículo de Autores

Yusbely Añez

Magíster en Arte, mención Estética. Licenciada en Teatro. Actriz. Investigadora de la línea Estética y Posmodernidad de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Laila Daitter

Magíster en Investigación Educativa. Lic. Ciencias de la Educación. Profesora en Educación Preescolar. Maestría en Escritura y Narrativa Creativa. Investigadora de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Coordinadora del Proyecto de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares dependiente del Consejo General de Educación Primaria e Inicial. Columnista en radio Sudamericana, en el programa de TV Simplemente Corrientes y Cata de Libros.

Arely Angélica Delgado Armenta

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Miembro del Grupo de Investigación “Enfermedades Crónicas” UNAM.

Mónica Laura Fornasari

Magíster en Investigación Educativa. Lic. en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Especialista en Psicología Educativa. Profesora e investigadora en Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba. Docente en Facultad de Psicología, UNC. Directora e investigadora en proyectos de SeCyT, U.N.C.

Constanza Lizama Vidal

Psicóloga. Magíster en Psicología Educativa. Docente de la Universidad de Santiago de Chile.

Mario Morales Navarro

Profesor. Psicólogo. Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Director del Programa de Magister en Psicología Educativa. Universidad de Santiago de Chile.

Currículo de Autores

Margarita Nabor Govea

Ayudante de Profesor, integrante de la línea de Investigación Análisis de la Dinámica Familiar en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

Nadia Navarro Ceja

Profesora de Asignatura, integrante de la línea de Investigación Análisis de la Dinámica Familiar en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

Ruth Stefanía Ñacato Ñato

Psicóloga clínica. Psicólogo tallerista de Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES); Mercado Cerrado El Turismo de la Ciudad de Sangolquí y Empresa Fondo Ambiental en 2018.

Maricela Osorio Guzmán

Doctora en Ciencias Psicológicas y Pedagógicas con enfoque en Psicología de la Salud por la Universidad de los Estudios de Nápoles Federico II, (Italia). Profesora Titular “C” de la Carrera de Psicología UNAM. Miembro del Colegio de Docentes de Doctorado, en Italia; y del padrón de doctorado y maestría en la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (México).

Estuardo Paredes Morales

Doctor en Psicología Clínica. Magister en Asesoría y Terapia familiar Sistémica. Perito acreditado del Consejo de la Judicatura Pichincha. Diplomado en Intervención y tratamiento de Adicciones. Docente Universitario Salud Sexual y Reproductiva. Director de Licenciatura en Psicología. PhD en curso en Psicología UFLO Argentina.

Javier Alexander Salas Sandoval

Psicólogo Clínico. Diplomado (Idea Consulting y Sociedad Ecuatoriana de Psicoterapia). Sexología Clínica y Psicoterapia de pareja. Docente en Facultad de Psicología, UNC. Directora e investigadora en proyectos de SeCyT, U.N.C.

Laura Evelia Torres Velázquez

Profesora Titular C de tiempo completo, Coordinadora del Grupo de investigación en Aprendizaje Humano, integrante de la línea de investigación Análisis de la Dinámica Familiar en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

Currículo de Autores

María Cristina Zanotti

Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias Sociales, Políticas y Diplomacia. Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Especialista en Gestión de ONG. Asesora Pedagógica en escuelas y en el desarrollo de competencias “Aprender a Aprender” a partir del curriculum oficial.

Políticas Editoriales

Enfoque y Alcance

Simbiosis es una revista multidisciplinaria en Educación y Psicología, semestral, arbitrada por el sistema “doble ciego” y de acceso abierto que publica ensayos, artículos originales, experiencias psicoeducativas, estudio de caso y reseñas de libros. Su formato es digital y sus colaboraciones son en español y portugués con resúmenes en inglés.

El objetivo de difundir estudios científicos y humanísticos, a través de la revista *Simbiosis*, obedece, primeramente, a la necesidad de abrir espacios para gestar la valoración y el impulso por parte de investigadores docentes y psicólogos en producir teorías y prácticas originales que impacten en las realidades socioculturales y contextos de los pueblos de América Latina.

En tal sentido, es oportuno trabajar en pro del diálogo interteórico, intertécnico, intermetodológico como la clave heurística que puede producir creaciones de los psicólogos y educadores latinoamericanos. Adicionalmente, darle relevancia al conocimiento de las preocupaciones y aportaciones de los autores latinoamericanos en psicología, educación, filosofía y en otras ciencias y profesiones.

Políticas de sección

La revista *Simbiosis* acoge los criterios de la Asociación latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología.

La presentación y envío de un trabajo al Consejo Editorial, no implica necesariamente la publicación del mismo. Esto dependerá del arbitraje, de la evaluación de la pertinencia de la publicación en la Revista, evaluada de manera anónima por al menos dos expertos. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

En coherencia con la diversidad expresiva de los trabajos, conceptos, y formas en que se realiza la formación y la enseñanza de la Psicología en toda la América Latina, la Revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Los trabajos deberán tener un máximo de 15 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía. Deben de presentarse y enviarse en procesador de textos Word, formato carta (21,59 x 27,94), en fuente tipo Calibri y a 12 puntos de tamaño (pica 12), a espacio y medio y con 2 x 2 cm de márgenes por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha), y alineación izquierda.

Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse:

- Título (Mayúscula, Calibri 16; longitud máxima de 15 palabras).
- Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s).
- Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado
- Ciudad y país de residencia
- Resumen no mayor de 150 palabras repetido en 3 idiomas precedido del título: español, inglés y portugués
- Inmediatamente después del resumen, se señalarán de 3 a 5 palabras claves (en ambos idiomas).
- Las figuras o gráficos deberán estar insertas en el texto.
- Dirección electrónica y ORCID del o los autores en pie de página, con una pequeña ficha que contenga: Títulos profesionales, grados académicos, categorías académicas e investigativas, instituciones en las que trabaja, otras referencias que den testimonio de quién es el autor desde un punto de vista profesional y científico.
- Se reciben trabajos en los idiomas español y portugués en el correo electrónico:
- Los trabajos deben ser inéditos y no haber sido presentados a la evaluación simultánea de otra revista o medio de difusión.
- Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf>)

- Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)
- Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.
- Citas en el texto y notas al pie de página: Las notas al pie de página deben ser evitadas siempre que sea posible. Sin embargo cuando sean incluidas deben ser indicadas con números arábigos secuenciales, inmediatamente después de la frase a la que se refieran. Se presentan al pie de la misma página. Se deben presentar las referencias de los autores citados en el texto, al final del mismo y no en las notas al pie de página.

Citas en el texto y referencias bibliográficas

CITAS

A continuación se presentan algunos ejemplos del estilo BVS - Ulapsi:

Cita textual

La información textual que ha sido citada y que contiene menos de 40 palabras se coloca entre comillas. Antes de la cita precisar el autor y el año y al final de lo textual: entre paréntesis el número de página de donde se extrae la información, seguido de la letra p y un punto.

Citas con 40 palabras o más, se escribirán en un párrafo separado, con sangría de cinco espacios al margen izquierdo, sin comillas y transcritas a un espacio entre líneas. Lo extraído textualmente deberá de colocarse con letra cursiva.

Cita indirecta (hace referencia a una idea no textualmente).

Cita de un autor(a):

- Álvarez (2011) reportó como resultado de su estudio....
- Son características del adolescente.... (Mendoza, 2012)
- En el año 2012, Jáuregui identificó....

Cita de varios autores (as):

- Cuando un trabajo tiene dos autores(as), siempre se citan los dos apellidos.
- Cuando un trabajo tiene tres a cinco autores(as), se citan todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas subsiguientes del mismo trabajo, se escribe solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido de la frase “et al.” y el año de publicación.
- Cuando un trabajo tiene seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase “et al.” y el año de publicación.
- Si se citan dos o más obras de diferentes autores(as) en una misma idea, se colocan ordenados alfabéticamente.
- Cuando se citen trabajos del mismo autor (es) y de la misma fecha, se añadirán al año las letras a, b, c.

Cita de cita:

- Transcripción directa o indirecta de un texto al que no se ha tenido acceso. Se emplea la expresión “citado por” para identificar la fuente consultada.

Ejemplos:

- Para Castañeda (2009, citado por Muñoz, 2011) o Para Castañeda (2009) citado por Muñoz (2011).

Proceso de revisión por pares

Dictámenes

Cada artículo recibido será enviado a 2 revisores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las Normas Editoriales y mostrando

su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la Revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de los mismos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

Frecuencia

El lapso de publicación de la Revista Simbiosis es semestral, cada número aparece publicado una vez se ha cumplido con todo el proceso de recepción, evaluación de árbitros, corrección y diagramación para poder ofrecer a su público dos números por año en los meses de enero y julio.

Principios éticos y buenas prácticas

Los artículos publicados son sometidos al cumplimiento de los principios éticos contenidos en las diferentes declaraciones y legislaciones sobre propiedad intelectual y derechos de autor específicos del país donde se realizaron el estudio. Por tal motivo los investigadores o autores de los artículos aceptados para publicar y que presentan resultados de investigaciones, deben descargar y firmar la declaración de originalidad, de cesión de derechos y de cumplimiento total de los principios éticos y las legislaciones específicas.

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es de los mismos.

La presentación del trabajo no implica necesariamente la publicación del mismo. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

El autor deberá dar crédito a los autores de cuya fuente extrajo información, presentando adecuadamente las citas y referencias en su trabajo. La institución en donde se efectuó el estudio deberá haber autorizado la realización de la investigación. Así también se deberá haber obtenido el consentimiento

informado y asentimiento informado (de ser pertinente), salvaguardando la normativa de la Declaración universal de principios éticos para psicólogas y psicólogos, adoptada por la Asamblea de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPsyS) en Berlín, el 22 de julio de 2008 y por la Comisión Directiva de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada (IAAP), en Berlín, el 26 de julio de 2008 (<http://es.scribd.com/doc/33372705/Declaracion-Universal-de-Principios-Eticos-para-Psicologas-y-Psicologos>)

Secciones la revista

Investigación. Bajo este rubro, los trabajos deberán contemplar criterios como el diseño pertinente de la investigación, la congruencia teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, la veracidad de los hallazgos o de los resultados, la discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 4500, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas deberán ir numeradas y estar escritas a espacio y medio.

Experiencias pedagógicas. Deberán contar con un sustento teórico-metodológico encaminado a mostrar innovaciones educativas. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 3500, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas y se escribirán a espacio y medio.

Estudios de caso. Deben seguir la estructura: Introducción, Método (participantes, instrumentos y procedimiento), Resultados y Discusión. Extensión: Máximo 5500 palabras mínima 3500 palabras.

Reseñas de libros. Deberán aproximarse de manera crítica a las ideas, argumentos y temáticas de libros especializados. Su extensión no deberá exceder las tres mil palabras, calculadas con el contador de Word, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas, con interlínea de espacio y medio.

Eventos. Los docentes e investigadores que asistan a eventos académicos nacionales o internacionales divulgarán las ponencias, conferencias, foros, simposios entre otras actividades que se hayan sido presentadas o por presentar en un evento. El archivo debe ir estructurado de la siguiente manera: objetivos, resultados, conclusiones y propuestas generados en los mismos. Deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha y objetivos. También forman parte de esta sección, la promoción y difusión de Jornadas, Congresos, Reuniones y Conferencias nacionales e internacionales de interés para los lectores. Máximo tres cuartillas.

Política de acceso abierto

Simbiosis en su misión de divulgar la investigación y apoyar el conocimiento y discusión en los campos de interés proporciona acceso libre, inmediato e irrestricto a su contenido de manera libre mediante la distribución de ejemplares digitales. Los investigadores pueden leer, descargar, guardar, copiar y distribuir, imprimir, usar, buscar o referenciar el texto completo o parcial de los artículos o de la totalidad de la Revista, promoviendo el intercambio del conocimiento global.

La revista atiende a la licencia Creative Commons (CC) de Atribución – No comercial – Compartir igual, 4.0 Internacional: “El material creado puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original”.

Para más información: <http://co.creativecommons.org/tipos-de-licencias/>

Las licencias CC se basan en el principio de la libertad creativa con fines académicos, científicos, culturales. Las licencias CC complementan el derecho de autor sin oponerse a este.

Derechos de autor

- **Versión presentada:** Obra que debe cumplir con las normas de presentación, estructura, citación y referencias de la revista para proceder a escoger y asignar a cada artículo los revisores externos a la revista y especialistas en la temática del original. Ellos evaluarán la calidad, pertinencia y aspectos éticos del documento con el objeto de registrar sus observaciones y así lograr una mejora para el mismo. El proceso de revisión será llevado a cabo bajo la modalidad de doble ciego, conservando el anonimato durante todo el proceso tanto para los autores como para los revisores. Aquí se determinará si se aprueba con o sin observaciones o se rechaza el artículo para su publicación.
- **Versión aceptada:** se refiere a la versión corregida y aceptada definitivamente para publicación. La misma pasa a la fase de corrección de estilo. Las modificaciones editoriales se hacen para mejorar la redacción, ortotipográficos y evitar errores gramaticales.
- **Versión publicada:** es la versión final que se difunde a través del sistema OJS.
- Se insta al reconocimiento y referencia de la editorial. Se recomienda incluir el DOI (Digital Object Identifier).

Antiplagio

Todos los artículos sometidos a revisión en la revista Simbiosis son inspeccionados por una disciplinada política antiplagio que vela por la originalidad de los artículos. Para ello se utilizan distintos servicios especiales que analizan los textos en busca de coincidencias gramaticales y ortotipográficas, lo que garantiza que los trabajos sean inéditos y que cumplan con los estándares de calidad editorial que avalen producción científica propia.

Autoarchivo

Simbiosis mantiene dentro de su política el depósito y su autoarchivo que otorga a los autores la libertad de archivar la versión post-print (la versión publicada en la revista) en sitios web personales, repositorios, blogs, páginas institucionales o cualquier otro medio electrónico. Por ende, Simbiosis invita a los articulistas y colaboradores a publicar y difundir sus manuscritos publicados en la revista a través de otros medios dispuestos para tal fin, siempre y cuando se reconozca y proporcionen información sobre el derecho a la primera publicación de su manuscrito en acreditación a la Revista Simbiosis. Una vez se disponga del documento en pdf editado, el autoarchivo se deposita en los sistemas de información:

- Open Journal System (OJS).
- Repositorio del Proyecto CIDE. (El repositorio está en proceso de ser poblado con esta revista.)

Protocolos de Interoperabilidad

La totalidad de las publicaciones realizadas por el Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador a través de la Editorial CIDE en los diversos portales de las Revistas de la institución incorporan dentro de sus políticas el protocolos de interoperabilidad que permiten a sus contenidos ser recolectados por otros sistemas de distribución, como repositorios digitales y cosechadores (harvesters). Las revistas que se publican mediante OJS (Open Journals System 3.1.2.4) incorporan el protocolo de interoperabilidad OAI-PMH (Open Archive Initiative-Protocol for Metadata Harvesting) en la con la posibilidad de obtener diferentes formatos para los metadatos. La URL para realizar las peticiones se encuentra en: <https://revistasimbiosis.org>



Vol. 1. N° 2 | julio- diciembre 2021

