

LAS COMPETENCIAS PARENTALES Y EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA INCLUSIÓN SOCIAL

Parental competences and the role of the school in social inclusion

Adolfo Eleazar Rojas Pacheco

© <https://orcid.org/0000-0001-5367-1527>

✉ adolforojas@reddi.net

Red de Docentes Investigadores (REDDI, Colombia)

Yorleny Mosquera González

© <https://orcid.org/0000-0002-1732-4429>

✉ yorlenyosquera@reddi.net

Red de Docentes Investigadores (REDDI, Colombia)

Deisy Julia Ramírez Vargas

✉ deisyramirez@reddi.net

Red de Docentes Investigadores (REDDI, Colombia)

Sandra Liliana Cárdenas Páez

© <https://orcid.org/0000-0001-8830-9675>

✉ sandracardenas@reddi.net

Red de Docentes Investigadores (REDDI, Colombia)

Resumen

Esta investigación indaga sobre la inclusión social en el contexto educativo, su objetivo es analizar las competencias parentales que un grupo de representantes legales de adolescentes escolarizados de la

Cita este capítulo

Rojas-Pacheco, A. E; Mosquera González, Y. M; Ramírez Vargas, J. D; Cárdenas Páez, S. L. (2022). Las competencias parentales y el papel de la escuela en la inclusión social. En: Portilla Portilla, M. (Ed. científica). *Pensamientos y saberes contemporáneos en educación y pedagogía* (pp. 147-167). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

ciudad de Bogotá, víctimas del conflicto armado, que despliegan en el ejercicio de la parentalidad social. Se diseñó desde una metodología cualitativa descriptiva, bajo los postulados del construccionismo social. La técnica utilizada para recoger la información fue la entrevista abierta. Las referencias se agruparon en dos nodos: emergencias parentales y resiliencia parental. La información capturada se analizó con apoyo del programa computacional NVivo11. Los resultados determinaron que los representantes legales experimentan la presencia de emergencias parentales como el consumo de sustancias psicoactivas, déficit cognitivo, alteración en los estados de ánimo, malformaciones congénitas y labio leporino de sus representados; ante las situaciones de infortunio desarrollan resiliencia parental; acuden al optimismo, la perseverancia y la espiritualidad para gestionarlas.

Palabras clave: inclusión social; educación inclusiva; parentalidad social; emergencias parentales; resiliencia parental.

Abstract

This research investigates social inclusion in the educational context, its objective is to analyze the parental competencies that a group of legal representatives of schooled adolescents in the city of Bogota, victims of the armed conflict deploy in the exercise of social parenthood. It was designed from a descriptive qualitative methodology, under the postulates of social constructionism. The technique used to collect the information was the open interview. The references were grouped into two nodes: parental emergencies and parental resilience. The information captured was analyzed with the support of the NVivo11 computer program. The results determined that the legal representatives experience the presence of parental emergencies such as the consumption of psychoactive substances, cognitive deficits, altered moods, congenital malformations and cleft lip of their clients; in the face of unfortunate situations they develop parental resilience; they resort to optimism, perseverance and spirituality to manage them.

Keywords: social inclusion; inclusive education; social parenting; parental emergencies; parental resilience.

Introducción

La escuela tradicionalmente tiende a homogeneizar, sin embargo, cuando hace parte de una sociedad pluriétnica y multicultural²⁰ y tiene el reto de responder a la diversidad; para superar dicho reto, desde los años 90 trabaja arduamente con el propósito de lograr que el sistema educativo se adapte al estudiantado y no viceversa, obteniendo grandes avances. No obstante, ha relegado la inclusión de padres, madres y cuidadores-as, limitando su participación a cuestiones administrativas (matrículas, entregas de informes académicos, citaciones especializadas de convivencia y compromisos académicos).

Por tanto, crear y aplicar políticas públicas relacionadas con la inclusión solo en el ámbito escolar es negar que los niños, niñas y adolescentes transitan hacia la vida adulta e ignorar a los primeros educadores y responsables de su sano desarrollo. Así mismo, resulta aún más excluyente la inclusión educativa condicionada a las discapacidades, fenómeno que Ocampo (2021) denomina fraude inconsciente o travestización de la educación inclusiva. Por ello, es pertinente no supraespecializar los procesos de inclusión porque conducen a la segregación, es oportuno que desde la escuela se aborden situaciones de inclusión social de la cual ella misma hace parte. La inclusión social responde a la equidad, impulsa el respeto hacia las diferencias, empodera la diversidad, reconoce y desarrolla habilidades y capacidades beneficiando a los colectivos vulnerables e invisibilizados sin etiquetarlos reconociendo su aporte a la escuela y a la sociedad (Corporación Colombia Digital, 2012).

²⁰ Colombia es un Estado pluriétnico y multicultural cuya Constitución Política reconoce los derechos colectivos de los pueblos y comunidades indígenas. De acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda-CNPV 2018 existen en el territorio nacional 115 pueblos indígenas.

La investigación se desarrolló en un colegio distrital, el cual ofrece servicio de educación a una comunidad multicultural, en razón que este se localiza en un sector de la ciudad de Bogotá que brinda acogida a familias víctimas del conflicto armado expulsadas de diferentes regiones del país. Para el colegio esta diversidad cultural y situación social ocultada por las familias y los estudiantes para esquivar la estigmatización y facilitar la socialización es un desafío pedagógico que requiere atención y acompañamiento más allá del aula, del currículo, de las cátedras especializadas (Afrocolombianidad-Ley 70 de 1993, Cátedra de Paz-Ley 1732 de 2014) y del utilitarismo de los investigadores que se acercan a tomar datos para sus tesis sin transformar la realidad.

La investigación tuvo como objetivo analizar el significado de la experiencia de parentalidad social positiva como gestión de la emergencia y resiliencia en el marco de las competencias parentales ejercidas por los padres, madres y cuidadores-as de estudiantes víctimas del conflicto armado, para conocer sus debilidades y fortalezas; y de esta manera poder diseñar y aplicar programas de psicoeducación que desarrollen la formación parental situada y promover la inclusión social desde la escuela.

El vacío en los procesos de inclusión social en el ámbito escolar se constata en la instrumentalización del principal estamento responsable de la educación: los padres. Quienes no se incorporan en la praxis pedagógica, la misma escuela obstaculiza el logro de una mejor posición o el goce de un derecho al que se debería tener acceso (Chuaqui et al., 2016), la escuela sin inclusión social se convierte en agente de exclusión estructural. El protagonismo de los padres en procesos de sensibilización y eliminación de barreras en ámbitos educativos y sociales es esencial como lo demostró la estrategia aprende en casa cuyo éxito dependió de su liderazgo.

El contexto escolar ha naturalizado el fenómeno de la exclusión estructural de los padres, madres y cuidadores-as. Estos se han amol-

dado a la invisibilización institucional y a la instrumentalización pedagógica. Por otra parte, las responsabilidades de los coeducadores superan sus capacidades. Los padres, madres y cuidadores-as, y en especial quienes son víctimas del conflicto armado afrontan exigencias y situaciones escolares relacionadas con sus representados que desbordan sus competencias parentales.

La parentalidad vincula un fuerte componente social, corresponde a la etapa de vida familiar que se genera en un entorno específico y crea vínculos entre quienes conforman la familia. (Comité de Ministros de la Unión Europea, 2006). Cabe resaltar que la noción de parentalidad deriva de dos neologismos provenientes del idioma francés creados por Paul-Claude Racamier al unir las palabras *maternalité* y *paternalité*, lo cual significa el estado de ser padre, que hace referencia al ejercicio conjunto de la maternidad y la paternidad (Montagna, 2016). Por ello, la palabra parentalidad no existe en la Real Academia Española, pero ello no ha sido barrera para que las investigaciones relacionadas con el tema se estén acrecentando.

Por su parte, Barudy y Dantagnan (2005) distinguen entre parentalidad biológica y parentalidad social; la primera hace referencia a la capacidad de procrear, la segunda es la capacidad de cuidar, educar y proteger. Es indiscutible que la parentalidad biológica no implica necesariamente a la de índole social. De esta forma Barudy y Dantagnan (2005), Sallés y Ger (2011) sostienen que las competencias parentales hacen parte de la parentalidad social; a su vez, Salvador (2009) expresa que la parentalidad tiene una base biológica de supervivencia de la especie. Sin embargo, es evidente que ello trasciende lo biológico y genera dimensiones psicológicas y sociales primordiales. Por ello, los autores concluyen que una cosa es tener hijos y otra diferente es ser padre, la primera hace referencia a lo biológico y la segunda a lo psicosocial.

Según el Comité de Ministros de la Unión Europea (2006, citado por Rodrigo et al., 2010) la parentalidad positiva se refiere a la forma en

que los padres se comportan basados en el interés superior de un niño que está en constante desarrollo, no acude a la violencia, ofrece reconocimiento y orientación bajo unos límites que no vulneran el pleno desarrollo. En esa medida, se puede considerar a ésta como “un valioso recurso para la socialización, [que] propone un protagonismo de padres, madres e hijos/as a la hora de la construcción de normas y valores familiares, apoyándose para eso en la negociación y adaptación conjunta” (Capano, 2013, p. 92).

Así mismo, Rodrigo et al. (2010) afirma que en la actualidad madres y padres ya no tienen el mismo interés en replicar los patrones culturales heredados de su grupo de referencia o antepasados, sino que hacen propia dicha tarea al individualizarla y dotarla de significados personales. Por su parte, Loizaga (2011) afirma que “todo comportamiento parental nunca es neutro” (p. 74). Por lo tanto, en la interacción que el padre mantiene con el hijo hace aportaciones positivas (competencia) o negativas (incompetencia) de las cuales depende que él sea un adulto sano o no; “hay emociones positivas que ayudan a construir el yo de las otras personas y hay emociones negativas que lo humillan, lo someten, lo niegan o lo omiten” (Loizaga, 2011, p. 78).

La parentalidad se funda en el acoplamiento entre el contexto, las necesidades y las capacidades; cohesión que requiere el interés de científicos, políticos y familias. De modo tal que la atracción por el mismo objetivo transforme el contexto y allí se dé respuesta a las demandas de los adolescentes y se brinde apoyo a los padres y/o tutores. Según Loizaga (2011), uno de los rasgos clave de la parentalidad positiva es el optimismo ya que este ayuda a enfrentar las dificultades, genera perseverancia, favorece el descubrimiento de lo positivo entre los miembros de la familia y ayuda a incrementar la confianza entre el grupo familiar.

La parentalidad supera la consanguinidad y es invisible. La misma no está determinada por la biología, aunque en contextos adversos puede ser asumida por la abuela, la tía, también la pueden asumir

personas sin relación de consanguinidad que se conectan mediante la capacidad de generar vínculos afectivos, acoger, cuidar y dar tranquilidad para proteger y producir buenos tratos favoreciendo el desarrollo cerebral, emocional, cognitivo e interpersonal (Loizaga, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, el ejercicio de la parentalidad en víctimas del conflicto no es una decisión como lo pueden ser la homoparentalidad y la multiparentalidad. Este tipo de parentalidad no es una aspiración del adulto, sino, una situación no deseada, por tanto, es posible que al asumir la representación legal se carezca de ciertas habilidades. Las demandas de los estudiantes víctimas ponen a prueba ciertas destrezas de sus padres o de quienes hacen sus veces. El cuidado y educación de los adolescentes requiere de una importante dosis de comprensión, paciencia, cariño y tolerancia hacia sus actitudes, palabras y comportamientos; la ausencia y/o presencia de ciertas competencias parentales gestiona positiva o negativamente el conflicto intergeneracional. Las familias víctimas del conflicto armado se ven forzadas a cambios inesperados, no solo en cuestiones territoriales en razón de la seguridad, también se les impone retos en la dinámica familiar, escolar, social y cultural.

Con la pretensión de subsanar la problemática de exclusión social estructural naturalizada y fomentar relaciones satisfactorias con los representantes legales en correspondencia con Chuaqui et al. (2016) refieren que la exclusión se sostiene “por malas condiciones a nivel relacional, al estar deterioradas las relaciones sociales, verse dificultado el contacto social y la posibilidad de entablar relaciones de buena calidad” (p. 165); pretensión que busca provocar procesos de educación inclusiva más allá de la escuela. Se asume que los procesos de inclusión separando el ámbito escolar del social es dar la batalla en la escuela y experimentar la derrota en la realidad social.

Por tanto, la posible ausencia de competencias parentales se constata en los bajos resultados académicos de los estudiantes, la no asistencia de

los representantes legales a las citaciones del profesorado, los conflictos intergeneracionales, la innecesaria canalización a entidades de protección (amenaza) y la dilación en la entrega de diagnósticos especializados exigidos por los docentes de apoyo, documento que se convierte en “*conditio sine qua non*”²¹ se inician los procesos de inclusión educativa, lo que debe ser un puente algunas veces se convierte en muro.

Ante tal fenómeno se explora las competencias parentales como gestión de la emergencia y resiliencia parental en el marco de la parentalidad social positiva ejercidas por los padres, madres y cuidadores-as víctimas del conflicto armado los cuales se agrupan en el vocablo representantes legales. Este fenómeno requiere atención y solución pues sus consecuencias perpetúan las brechas sociales, obstaculiza el acceso a la formación profesional de las personas vulnerables. La inclusión escolar no garantiza la equidad de calidad, ni promueve aprendizajes pertinentes y efectivos para todos afectando la calidad de vida, como lo proponen los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030, en particular el número cuatro.

De esta forma, cuando una familia se enfrenta a la inequidad, hace parte de la marcada diferenciación social que obstaculiza constantemente. Están inmersos en situaciones que los incluye, pero de manera incompleta, llevándolos a desarrollar factores resilientes para la transformación del infortunio. Al respecto, se han evidenciado investigaciones en las que se estudia la resiliencia en donde se involucran aspectos como el entorno, el individuo y la capacidad de adaptación. Según Luthar (2000, citados por Gómez y Kotleiarencó, 2010) “la resiliencia sería un proceso dinámico de adaptaciones positivas dentro un contexto de significativa adversidad” (p. 108). En este mismo sentido, Forés y Grané (2012) desde la escuela Europea asienten que “la resiliencia es un proceso de superación de la adversidad, y de manera específica de los traumas” (p. 24).

²¹ Alocución latina que significa literalmente “sin la cual no”. Se refiere a una acción, condición o ingrediente necesario, esencial y de carácter obligatorio para que algo sea posible y funcione correctamente.

Estos autores refieren que los planteamientos investigativos están influenciados por los marcos geográficos dentro de los cuales se destacan las escuelas anglosajona, europea y latinoamericana. La caracterización del concepto resiliencia es heterogénea; algunos autores colocan el acento en la capacidad, otros en las habilidades, otros en lo individual y otros en lo sociocultural. La mayoría está de acuerdo en que se relaciona con la presencia de la adversidad y el modo de hacer frente a las dificultades. “La resiliencia es posible cuando se da un conjunto de procesos mentales y sociales que posibilitan a cualquier persona tener una vida sana y constructiva, a pesar de los eventos traumáticos del pasado y las adversidades del presente” (Barudy y Dantagnan, 2010, p. 247), se acentúa en la posibilidad de transformación que tiene cualquier persona. “Los investigadores han comprobado que la resiliencia se forja, no a pesar de la adversidad, sino a causa de esta” (Walsh, 2004, p. 30). La presencia de las dificultades en la historia de la persona y de la familia lleva a descubrir la existencia de fuerzas antes desconocidas.

Cyrulnik *et al.* (2004) enfatizan en la temporalidad y afirman que “la resiliencia implica un efecto duradero, un proyecto de vida; es dinámica, mientras que la vulnerabilidad permanece estática” (p. 35), dadas las características de los participantes y los desarrollos teóricos de la sociedad globalizada, así, el presente estudio se orienta por la perspectiva holística de la resiliencia. Según García y Soriano (2017) el modelo holístico plantea que la resiliencia es la operación resultante del contraste entre factores de protección y de riesgo. Hace énfasis de que ésta es universal, supera el ideal que es más que la suma de las partes y por tanto está presente en todo.

La resiliencia parental acude al entorno más cercano en búsqueda de factores para hacer frente al evento, pero es posible que en contextos familiares disfuncionales en vez de encontrar herramientas para la adaptación y crecimiento se encuentren elementos de juicio, crítica, culpa y rechazo. En este sentido, Simpson (2008) define que una

familia es resiliente cuando comprende que los hechos que ocurren en la vida hacen parte del proceso constructivo y continuo en donde se evidencian perturbaciones y consolidaciones. Por tanto, este proceso se pone a prueba cuando se enfrenta a nuevos contextos, tales como nueva pareja, nuevo domicilio, nuevo ambiente laboral, otro hijo o ingreso a la etapa escolar del hijo en condición de discapacidad intelectual leve, entre otros. La escuela inclusiva no se contenta con la aceptación y celebración de la diversidad de los estudiantes, sino que en una tendencia preventiva brinda apoyo a las familias vulnerables reconociendo y potenciando los factores resilientes.

Metodología

La investigación abordó las competencias parentales desde un diseño cualitativo y con enfoque descriptivo, enmarcada en los lineamientos del construccionismo social, el cual sostiene que “las personas construyen su mundo en múltiples relaciones, diálogos y contextos de los cuales participan durante su vida”, (Fonkert, 2008, p. 98). En la misma línea, Berger y Luckmann (citados por Hacking, 1999), afirmaron que “la experiencia del mundo como otra entidad es conformada por cada uno de nosotros dentro de marcos sociales” (p. 44). El conocimiento es el resultado de diversos procesos sociales que ocurren entre individuos de numerosas comunidades específicas con sus historias y culturas particulares” (Fonkert, 2008, p. 108). Asimismo, Rodrigo et al. (2011) afirman que con los postulados del construccionismo social se diluye “la tradicional jerarquía entre la superioridad del conocimiento científico y el desprecio al conocimiento práctico o cotidiano generado a partir de experiencias e interacciones con las personas en sus entornos culturales” (p. 19).

Participantes

Para escoger a las personas que participaron en el estudio se utilizó un muestreo intencional conforme a los criterios detallados en la

Tabla 1, en concordancia con lo afirmado por Rodríguez et al. (1999), “Los sujetos se eligen de forma intencionada de acuerdo con unos criterios establecidos por el investigador” (p. 73).

Tabla 1. Criterios para la selección de los participantes.

Que el vínculo con el estudiante víctima de conflicto armado sea la representación legal
Que el representante legal desempeñe funciones parentales
Que el representante legal se encuentre vinculado al Registro Único de Víctimas (RUV)
Que el representado sea víctima del conflicto armado y se encuentre inscrito en RUV
Que el representado sea adolescente entre los 14 y 16 años
Que el adolescente representado sea estudiante del Colegio Distrital X

Fuente: elaboración propia con base en los objetivos del proyecto.

Con base en lo anterior, se eligieron cinco personas que mostraron interés en el estudio debido a su rol específico de representantes legales de adolescentes víctimas del conflicto armado, quienes cumplieron con los criterios de selección. Los participantes se mencionan a continuación:

Participante 1. Mujer de 61 años de edad, estudió hasta grado noveno, se ocupa del hogar. La participante es abuela materna de un estudiante del séptimo grado, el cual tiene 14 años de edad. El estudiante presenta diagnóstico de labio leporino.

Participante 2. Mujer de 42 años de edad, estudió hasta quinto grado de primaria, su oficio son las manualidades y su ocupación el hogar. La participante es madre de un estudiante del grado séptimo, el cual tiene 14 años de edad. El estudiante presenta problemas de consumo de sustancias psicoactivas.

Participante 3. Mujer de 28 años de edad, profesional en contaduría pública, se desempeña como contadora de una compañía de telecomunicaciones. La participante es madre de un estudiante del grado décimo de 16 años de edad. El estudiante presenta alteraciones en los estados de ánimo y afectaciones pulmonares.

Participante 4. Mujer de 50 años de edad, estudió hasta quinto grado de primaria, es empleada de una compañía hospitalaria. La participante es madre de un estudiante de grado séptimo de 14 años de edad. El estudiante presenta diagnóstico de “retraso mental leve y otros deterioros del comportamiento”.

Participante 5. Mujer de 39 años de edad, estudió hasta quinto grado de primaria, es empleada en servicios domésticos. La participante es madre de un estudiante de décimo grado de 16 años de edad. El estudiante presenta alteraciones en los estados de ánimo.

Las narrativas de cada una de las participantes se representan con la letra P y el respectivo número. Por ejemplo, para hacer alusión a la experiencia de parentalidad social de la participante cinco, se designa P5.

Estrategias de recolección de información. Se empleó la técnica de entrevista no estructurada; al respecto, afirman Ñaupas et al. (2014), que “este tipo de entrevistas es abierta o libre, en el sentido en que el entrevistador tiene la libertad para hacer las preguntas, pero siempre basándose en una guía general de contenido” (p. 220). La entrevista se desarrolló en dos tópicos centrales: emergencias y resiliencia parental.

Hallazgos y discusión

A continuación, se exponen los hallazgos de las categorías emergencias parentales y resiliencia parental teniendo como eje principal la parentalidad social positiva y como eje transversal la inclusión social desde la escuela, se realiza un análisis categorial inductivo a nivel

descriptivo, comparativo y teórico. Las inferencias se hacen teniendo en cuenta los referentes conceptuales y el propósito de la investigación desde el construccionismo social que entre otros aspectos busca la “comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente” (Ruedas et al., 2008, p. 193).

1. Emergencias parentales

En este nodo se discuten aspectos relacionados con las situaciones inesperadas y de infortunio que se presentan en el ejercicio de la parentalidad social de las participantes. Las emergencias demandan la puesta en práctica de estrategias y habilidades para dar respuestas a necesidades específicas. Las narrativas expresan las situaciones complejas de los adolescentes escolarizados víctimas del conflicto armado a la que los representantes legales deben capotear. Por su parte P2 comenta: “Fue difícil, cuando aquí en el colegio me dijeron que él estaba consumiendo marihuana”. Los adolescentes además de ser víctimas del conflicto armado que los llevó al desplazamiento forzado, al radicarse en la ciudad se enfrentan a nuevas tensiones aumentando la inestabilidad familiar. Al respecto Parkinson (2005), afirma que “una crisis en la familia, cuando las fuerzas de inestabilidad interactúan intensamente con las de la estabilidad, genera oportunidades únicas para el cambio y el crecimiento” (p. 19). Es decir, las familias después de enfrentar situaciones difíciles logran generar acciones para confrontar la problemática y encontrar soluciones.

Rodrigo et al. (2009) manifiestan que la existencia de factores como “la monoparentalidad, el bajo nivel educativo, la precariedad económica y vivir en barrios violentos, entre otros factores, convierten la tarea de ser padre o madre en una tarea difícil” (p. 115), por su parte, Oros y Vargas (2012) afirman que “los padres que viven en condiciones de vulnerabilidad social por pobreza presentan altas probabilidades de enfrentar una sucesión de problemas, más allá de la depravación material afectan sus competencias parentales” (p. 71).

En cuanto a situaciones biológicas presentes en los adolescentes y que advierten mayor exigencia en el ejercicio de la parentalidad social de los participantes, la narrativa de P5 refiere: “Hay veces la veo como triste, preocupada, como estresada”, P3 manifiesta: “Mi hijo tiene problemas pulmonares y la otra niña igual, también me nació enferma, sufre del corazón una malformación congénita, la cual es súper complicado, porque fui mamá muy joven y a raíz de eso traje un inconveniente que no debía haber”. Por su parte, P4 comenta: “Él comenzó con psiquiatría como a los 9 o 10 años, algo así, que fue cuando me lo expulsaron del colegio, por lo que hay veces él presentaba agresiones”; reafirma P3: “durísimo cuando ellos nacen enfermos, cuando ellos son prematuros, es complicado sacarlos adelante”.

Por su parte P4 similarmente describe: “A él le hicieron toda la serie de exámenes de pies a cabeza y todos están bien, normal, pero tiene la dificultad en el aprendizaje”. Por su lado, P4 en su relato aclara los motivos y limitaciones que experimenta: “Por esta cognitiva me mandaron con el psiquiatra, él me dijo que podía, él estudiaba arriba en el colegio X, allá estaba con el colegio de inclusión, pero me lo trasladaban para la sede A, que queda más lejos todavía, la verdad me gano un mínimo y no me alcanza para pagarle la ruta”. De esta forma, en concordancia con Oros y Vargas (2012), se afirma que el vivir bajo condiciones económicas difíciles, cargadas de vulnerabilidad genera mayor número de barreras en las familias para poder acceder a procesos educativos pertinentes que garanticen la equidad y la accesibilidad.

Así mismo, las narrativas expuestas presentan congruencia con las investigaciones de Barudy y Dantagnan (2010), quienes afirma que “son demasiadas las familias cuyos progenitores no cuentan con las condiciones sociales y económicas mínimas que les permita ejercer de manera sana y adecuada su parentalidad” (p. 25). Esta realidad desafía los referentes teóricos que conceptualizan las competencias parentales como facultades de los progenitores/representantes legales para “afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser

padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad” (Rodrigo et al., 2009, p. 115).

Por consiguiente, afirman Barudy y Dantagnan (2010), que “si los padres no poseen las competencias parentales necesarias para satisfacer las necesidades de sus hijos (...) les hacen daño” (p. 34), por tanto, es pertinente proponer estrategias para desarrollar y fortalecer competencias encuadradas con los requerimientos socioculturales y biológicos. Ante la crisis producida por los eventos perentorios los padres o cuidadores-as además de responder con los recursos disponibles despliegan e incrementan los elementos resilientes que posibilitan afrontar las emergencias parentales. En concordancia Risolía (1996), quien percibe “la crisis como momento de cambio y de mucha vulnerabilidad será la oportunidad de reorganización de la familia” (p. 116).

Así, para que se supere la crisis y el evento inesperado sea transformado en oportunidad de reorganización se requiere acudir a la resiliencia familiar e individual. A pesar de las emergencias que desbordan las habilidades de afrontamiento de las familias y/o representantes legales se sostiene con Sallés y Ger (2011), que “la familia sigue siendo el contexto más deseable para criar y educar adolescentes, que los padres son quien mejor pueden promover su desarrollo personal, social e intelectual, y también a menudo, quienes mejor pueden protegerlos de situaciones de riesgo” (p. 26). De manera similar, Rodrigo et al. (2009) afirman que los padres que cuentan con determinadas competencias podrían no sólo no comprometer el desarrollo de sus hijos sino incluso favorecer su resiliencia” (p. 115).

2. Resiliencia parental

En este nodo se discuten aspectos asociados con la capacidad de los padres/madres y/o cuidadores para enfrentar y sobreponerse a las experiencias de adversidad, factores que permiten enfrentar eventos

desgarradores y mantener niveles de funcionamiento. Las narrativas de los participantes dan razón de la existencia de factores resilientes en el ejercicio de la parentalidad social, especialmente ante la presencia de las emergencias parentales y la condición de víctimas del conflicto armado. P1 narra que ante la situación de emergencia relacionada con la fisura labial del adolescente “a veces es difícil, porque ya el niño comienza una nueva etapa, como yo le cuento, hemos luchado mucho”, además P4 comenta: “A mí me toca tomarlo con calma y no preocuparme más, yo trato de superarlo de la mejor manera posible”.

Los participantes muestran leve presencia de perseverancia en el sentido de Landazábal et al. (2007), quienes afirman que “la resiliencia es un proceso construido fundamentalmente desde la familia, la que actúa como soporte para generar esperanza de superación de la situación adversa” (p. 26). Para que el potencial resiliente se transforme en un auténtico factor se requiere un fuerte componente de objetividad, en este sentido, Rojas y Castiblanco (2017) afirman que la objetividad permite afrontar los obstáculos con mayor eficacia. La firmeza y la constancia alimentan expectativas no realistas, creando personas resistentes más no resilientes.

Por su parte, P2 relata su experiencia de víctima del conflicto en Bogotá como ciudad receptora: “cuando llegué a Bogotá al principio a mí sí me dio duro, no conocía las personas, y no sabía en quién confiar, con el tiempo a mí me pareció bueno aquí en Bogotá, pues porque uno tiene más oportunidades, lo negativo que le veo a la ciudad es la inseguridad, y lo de las drogas”. En ese sentido, Domínguez et al. (2018) afirman que “la persona convertida en víctima posee la valentía de resistir, de afrontar, de reconstruir y dignificar su vida y la de sus seres queridos” (p. 232).

La referencia de P2 evidencia el factor resiliente del optimismo al igual que P3 en su experiencia de emergencia parental “fue súper complicado sacarlo a él adelante, por estas cosas uno los quiere más, (...) es que no es fácil ser mamá, no es fácil por lo que tiene uno que

pasar (...) Ser mamá es una bendición, eso para mí es lo mejor”. Según Loizaga (2011), uno de los rasgos clave de la parentalidad positiva es el optimismo, pues “sirve de ejemplo: ayuda a enfrentar con buen ánimo y con perseverancia las dificultades, favorece descubrir lo positivo que tienen los hijos o las parejas y ayuda a confiar en nuestras posibilidades como grupo familiar” (p. 72).

Landazábal et al. (2007) manifiestan que la “resiliencia se da a través del mantenimiento o recuperación de las creencias espirituales/religiosas (...) las cuales son incluidas como efectos positivos dentro de la situación afrontada” (p. 27). En cuanto la espiritualidad como factor resiliente P2 narra la experiencia en relación con las emergencias: “un momento muy duro para mí fue lo de las drogas, pero yo pienso una cosa, si uno cree en Dios, si uno está con él y confía en él, yo sé que no nos desampara”, de igual forma P5 comenta: “yo le digo a ella: mami para Dios no hay nada imposible, para ti tampoco, sólo tienes que confiar en Dios, cuando estés estresada, preocupada pon eso en manos de Dios, el Señor te ayuda, te da entendimiento; confía en Dios y verás que todo te va a salir bien”.

Conclusiones

Entre las principales conclusiones se resalta que se hace necesario continuar realizando estudios en pro de ofrecer a los padres representantes legales o cuidadores-as herramientas para el ejercicio de la parentalidad en condiciones de vulnerabilidad ya que esto potencia la real inclusión, vista no solo desde la mirada escolar sino también desde una perspectiva social. Así mismo, se debe fomentar acciones direccionadas a garantizar el empoderamiento de poblaciones diversas, esto en miras de continuar transformando los contextos familiares, escolares, laborales y sociales.

El genuino interés por la inclusión a de articular los contextos familiares, escolares, laborales, sociales y culturales. Acometer políticas,

proyectos y acciones por la inclusión educativa sin la inclusión social conduce a la equidad sin oportunidades simulando la igualdad. La sinergia de los distintos contextos reduce la perversa segregación e integración que solo tolera la diferencia, pero no la celebra. La escuela cuando incluye a los padres en los procesos de toma de decisiones y no instrumentales tiene la capacidad de proteger a los vulnerados y a los vulnerables. El empoderamiento de los padres y la inclusión escolar es el primer paso para la inclusión social.

Por otra parte, comprender el significado de las competencias parentales, sus debilidades y fortalezas posibilita el diseño y ejecución de estrategias de psicoeducación encaminadas a desarrollar la formación y apoyo parental situados y potenciar la inclusión social. También, se hace necesario generar acciones de manera transversal para que los procesos de inclusión no se queden solo en la escuela, sino que trascienda los límites de esta, reconociendo las necesidades y dando herramientas para favorecer las competencias parentales.

Un factor importante que sobresale se refiere a que, aunque las familias que estuvieron vinculadas al estudio presentaron emergencias parentales, es claro que pese a que no hay mayores estrategias que les apoye en un proceso real de inclusión social, ellos encontraron la manera de forjar procesos de resiliencia, sin embargo, lograrlo se convierte en situaciones que aumentan la tensión, el estrés y en ocasiones conlleva al conflicto familiar.

Referencias bibliográficas

- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia, parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. Barcelona, España: Gedisa.

- Capano, A., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), pp. 83-95.
- Comité de Ministros de los Estados Miembros (2006). Recomendación sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad.
- Corporación Colombia Digital. (2012). *Tecnologías de la información para la inclusión social: una apuesta por la diversidad*. Recuperado de: <https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/documentos/inclusion.pdf>.
- Cyrulnik, B., Tomkiewicz, T., Vanistendael, S., y Manciaux, M. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chuaqui, J., Mally, D., y Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, 69, pp. 157-188.
- Domínguez, E., Pérez, D. y Rosero. A. (2018). Competencias parentales y resiliencia infantil en contexto de desplazamiento en Colombia. *Prisma Social*, 20, pp. 227-253.
- Fonkert, R. (2008). Mediación padres-adolescentes: recurso alternativo a la terapia familiar en la resolución de conflictos en familias con adolescentes. Schnitman, D. y Schnitman, J. (Comp.), *Resolución de conflictos: nuevos diseños, nuevos contextos*. (pp. 97-120). México DF, México: Granica.
- Forés, A., y Grané. (2012). *La Resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid, España: Narcea.
- García, I., y Soriano, R. (2017). El estudio de la Resiliencia, un estado de la cuestión. [conferencia] XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. México, Ciudad de Potosí.
- Gómez, E., y Kotliarenko, M. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), pp. 103-131.
- Hacking, I. (1999). *¿La construcción social de qué?* Barcelona, España: Paidós.

- Landazábal, D., Cardona, M., Espinosa, L., Garzón, B., Jiménez, B., González, L., y Rodríguez, C. (2007). *Una Luz que brilla: La resiliencia*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Loizaga, F. (2011). Parentalidad positiva. Las bases de la construcción de la persona. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 49, pp. 70-88.
- Montagna, P. (2016). Parentalidad socio-afectiva y las familias actuales. *Revista de la facultad de Derecho*. 77, pp. 219-233.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Nova, E., y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación*. Ediciones la U.
- Ocampo, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(2), pp. 131-141.
- Oros, L., y Vargas, J. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. *Suma Psicológica*, 19(1), pp. 69-80.
- Parkinson, L. (2005). *Mediación familiar teoría y práctica: principios y estrategias operativas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Risolía, M. (1996). Mediación familiar: el mediador y los intereses en juego de la mediación. Gottheil, J y Schiffrin, A. (Comp.). *Mediación: una transformación en la cultura* (pp. 115-133). Barcelona, España: Paidós.
- Rodrigo, M., Cabrera, E., Martín, J., y Máizquez, M. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18 (2).
- Rodrigo, M., Máizquez, M., y Martín, J. (2011). *Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva*. FEMP. Recu-

perado de: <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/.../BuenasPractParentalidadPositiva.pdf>.

- Rodrigo, M., Máiquez, M., y Martín, J. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid, España: FEMP.
- Rodríguez. G., Gil, J., y García. E. (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rojas, A., y Castiblanco, B. (2017). Factores resilientes y no resilientes en cuidadores informales de estudiantes en condición de discapacidad intelectual leve, escolarizados en una institución educativa de la ciudad de Bogotá. *Tangram. Revista de Psicología*, 6, pp. 30-50. Recuperado de: <https://pruebascolor2.com/sanmartinsite/wp-content/uploads/2018/03/revista-virtual-tangram-2017-psicologia-fusm.pdf>.
- Ruedas, M., Ríos, C., y Nieves, F. (2008). *Hermenéutica: la roca que rompe el espejo*. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/925/488>.
- Salvador, G. (2009). *Familia experiencia vital básica*. Barcelona, España: Paidós.
- Sallés, C., y Ger, S. (2011). Les competències parentals en la família contemporània: descripció, promoció i avaluació. *Educació Social*, 49, pp. 25-48.
- Simpson, G. (2008). *Resiliencia en el aula, un camino posible*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia Familiar, estrategias para su afrontamiento*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

