IV Bienal
Latinoamericana y Caribeña
en Primera Infancia, Niñez y Juventud.
Desigualdades, Diversidades
y Desplazamientos.

DIVERSIDADES

Organizaciones **gestoras:**

CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Red Iberoamericana de Postgrados en Infancias y Juventudes
RedINJU

Diversidades. IV Bienal Latinoamericana y caribeña en primera infancia, niñez y juventud: desigualdades, diversidades y desplazamientos. Memorias / Sara Victoria Alvarado, Duvan Emilio Ramírez, Pablo Vommaro, Silvia H.S. Borelli, María Camila Ospina Alvarado, Compiladores. – Manizales, Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Red Iberoamericana de Posgrado en Infancias y Juventudes REDINJU, Programa de Investigación Posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Grupo de Trabajo CLACSO infancias y juventudes, 2021.

1372p.: il. Col.

ISBN: 978-958-5150-18-8

1. DIVERSIDAD CULTURAL. 2. EDUCACIÓN Y CULTURA. 3. DERECHOS CULTURALES. 4.IDENTIDAD CULTURAL. 5.EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

DEWEY: 305

CUTTER: B588

Diversidades. IV Bienal Latinoamericana y caribeña en primera infancia, niñez y juventud: desigualdades, diversidades y desplazamientos. Memorias.

ISBN: 978-958-5150-18-8

Primera edición noviembre 2021

Compiladores

©Sara Victoria Alvarado; Duvan Emilio Ramírez; Pablo Vommaro; Silvia Borelli; María Camila Ospina

Autores

© Mirza Rosas Augusto Laranja; Rita De Cássia Alves Oliveira; Natalia Andrea Perez Alonso; Norma Liliana Ruiz Gómez; María Isabel Plata Rosas; Gerardo Ramírez Bonilla; Diana Jennifer Acosta Pineda; Julián Andrés Ariza Árias; María Inés Gazzano Santos; Rafael Mesen Vega; Raquel Breitenbach; Graziela Corazza; Lorenzo Alejandro López Barbosa; Alison Yurani Baron Ortegón; Miguel Ángel Medina Polonia; Gloria Paola Zamudio Ricardo; Santiago Herrera Bocanegra; Leonardo Lemos De Souza; Matheus Estevão Ferreira Da Silva; Alexandra Rosin Botan; Thais Souza Fialho; Luisa Fernanda Hernández Torres; Tania Sanguino Galván; Claudia Alexandra Mancera Carreño; Leydi Yurani Ochoa Duarte; Elaine Morales Chuco; Naisvel González Herrera; Natividad Guerrero Borrego; Dianela Milán Ricketts; Ofelia Carolina Díaz Bravo; Solanch García Contino; Annia Almeyda Vázquez; Claudio Rafael Castro López; Arlety García Cabezas; Annia Almeyda Vázquez; Diana Otero Solis; Solanch Garcia Contino; Tania García Fonseca; Arlety Pacheco Gómez; Annia Almeyda Vázquez; Arlety Pacheco Gómez; Solanch Garcia Contino; Tania García Fonseca; Arlety García Cabezas; Diana Otero Solis; Isys Pelier Álvarez; Edward Mozuca Ruiz; Alba Liliana Tique Calderón; Catalina Quintero Ferrer; Angie Marcela Quintero Suárez; Paola Andrea Pérez Bohórquez; Maria Helena Ramirez Cabanzo; Alba Liliana Tique Calderón; Lorena Cardona Alarcón; Fabián Nichel Valenzuela; Marina Vela Escandon; Laura Daniela Avilán Díaz; Juanna Alexandra Díaz Cuadros; Hamilton Useda Sánchez; Ana Mesías Bucheli; Dayra Ibarra Romo; Sofí Monte; Luisa Fernanda Guillen Patiño; Marisol Martínez Samacá; Thiago Siqueira Venanzoni; Simone Luci Pereira; Juliana Conartioli Rodrigues; Rose De Melo Rocha; Dariane Lima Arante; Gabriela Cleveston Gelain; Milene Migliano Gonzaga; Pedro De Assis Scudeller; Rosana De Lima Soares; Silvia H. S. Borelli; Ariane Aboboreira; Maria C. S. Paiva; Daniel Zacariotti; Luis Alfonso Caro B; Yerson Faber Torres C; Whisney Uri Angela Garavito Sánchez; Omaira Elizabeth González Giraldo; Elizabeth Casallas Forero; Jose Ignacio Bolaños Motta; Noel Pérez Vargas; José Arturo Méndez Espinoza; Neyder Jhoan Salazar Torres; Henry Steven Rebolledo Cortes; Julián David Castañeda; Rossana María Mendoza Zapata; Carolina Di Palma; Sandra Lorena Guacaneme Duque; Adriana Villegas Botero; Richard Armando Millán Torres; Carlos Andrés Urrego Zuluaga; Luis Felipe Valencia Tamayo; Ana Cristina De Souza; Maria Augusta Maia Araújo; Ana Cristina De Souza; Luciana Da Conceição; Rosangela Barnalacco; Yoiver Giraldo Quintero; Carlos Eduardo García Cortés; Alejandro Jiménez Salgado; Andrés Felipe Roldán García; Jhon Jairo Herrera Sánchez; Juan Alberto Giraldo Cardona; Darwin Alexis Cruz García; Solangie Sarmiento Medina; Kathia Núñez; Shally Ruiz Y Ruiz; Ana Kristel Martínez Méndez; Gloria Edith Alvarado Gómez; Raida Semanat

Trutie; Ana Isabel Peñate Leiva; Odette Del Risco Sánchez; Iris Rubi Monroy Velasco; Miryam Espinosa Dulant; Erick Romero Fonseca; Karla Patricia Valdés García; Paula Andrea Serna Carmona; Luz Angela Acuña Burgos; Karen Daniela Saavedra Quintero; Elisa Jimeno Calle; Margarita González Rojas; Laura Malagón Cotrino; Helena González Rojas; Sergio Cáceres Sánchez; Dayana Maritza Ascuntar Andrade; Angelica Lizeth Gómez Ladino; Claudia Ximena González Moreno; Alejandro Gallardo Jaque; Nataly Figueroa Carreño; Nataly Figueroa Carreño; Paul André Betancourt Escarpentier; María Cristina Correa Duque; Anyerson Stiths Gómez Tabares; Fermín Cisneros Villanueva; Adriana Rocío Pérez Rincón; Heydi Dayana Rodríguez Pinilla; Yurleydis Rodríguez Vásquez; Diana Carolina Quintero Bogotá; Diana Marcela Méndez Gómez; Miguel Angel Luna Fernández; Geraldhine Ortega Jamioy; Jineth Nathally Rojas Pardo; Yirley Andrea Daza López; Daniel Alfonso Triviño Villabón; Sandra Milena Robayo Noreña; Jhon Jaime De La Rosa Bobadilla; Magaly Bustos Coral; Edward Johnn Silva Giraldo; Marcela Huaita Alegre; Juan Carlos Rodríguez Rengifo; Yiminson Riascos Torres; Jairo Rodrigo Velasquez Moreno; Angélica Rico Montoya; Gialuanna Ayora; Kathia Nuñez; Yolanda Corona; Ticyane Madeira Cavalcanti; Diego Manuel Carmona Patiño; Jessica Tatiana Castaño Urdinola; Angie Tatiana Carvajal Morales; Leidy Marcela Castaño Bermúdez; Milton Andrés Salazar Rendón; Marcela Campos Sánchez; Yiminson Riascos Torres; Claudia Patricia Jimenez Guzman; Thiago De Souza Moura; E Silvana Soares De Araújo Mesquita; Mary Luz Martínez Pineda; Sonia Liliana Vivas Piñeros; Karen Julieth Chacón Quiroga; Leidy Yulieth Duarte Báez; Erika Viviana Castellanos Murcia; Alejandra Herrero Hernández; Zaily Del Pilar García Gutiérrez; José Alfredo Malagón López; Héctor Rafael Castellanos Triviño; Diana Milena Rubio Pardo; Jhon Fernando Soto Mancera; Henry Ferrer Florián Delgadillo; Dahana Valentina Neira Henao; Maria Piedad Duque Valencia; Estefanía Ospina Muñoz; Jesus Fernando Kerguelen Soto; Jessica Valeria Sánchez López; Danny Andrés Parias Martínez; Tatiana Quintero Cardona; Martha Guadalupe González; Pineda; Iris Rubí Monroy Velasco; Hiram Reyes Sosa; Moira Susana Fedelich; María Genoveva Mingorance; Griselda Osorio; Yadira Del Pilar Camperos; Edgar Aurelio González Bautista; Marcela Sepúlveda Riveros; Paola Acosta M; Marlem Jiménez; Jeison Alexander González González; María Carolina Chevalier Seija; Zaily Del Pilar García Gutiérrez; Yada Marcela Gonzales Riveros; Nadia Paola Acosta Marroquin; Andrés Felipe Oliveros Sánchez; Wadis Yovany Posada Silva; Jesús Esteban Castaño Castaño; Harold Álvarez Campos; Omaira Elizabeth González Giraldo; Elizabeth Casallas Forero; Jose Ignacio Bolaños Motta; Regina Escalante; Ingrid Fonseca Mendoza; Laura Valentina Suarez; Marlem Jiménez Rodríguez; Maryen Andrea Granja; Zaira Valentina Sierra; Karen Lorena Bermúdez; John Fredy Gil Ortiz; Diana Milena Gutierrez Castaño.

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

Sara Victoria Alvarado

Directora General

Daniela León Castaño
Coordinadora Nacional Campo Circulación del conocimiento

María Camila Ospina Alvarado
Coordinadora Nacional Campo Investigación CINDE
Coordinadora Campo Producción de Conocimiento
Cristina Álvarez
Coordinadora Nacional campo de proyectos sociales y desarrollo
Edna Patricia López
Coordinadora Nacional de formación avanzada

Calle 59 No 22-24

Manizales, Colombia

PBX: (576) 8933180-8828000

www.cinde.org.co

La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse citando la fuente y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. Los textos que contiene la publicación, es una recopilación textual de los documentos aportados por los participantes en la "IV Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes". Es por esta razón las entidades gestoras no se hacen responsables de posibles copias o plagios en que haya incurrido algún participante al evento.

Manizales, Colombia 2021

IV Bienal Latinoamericana y caribeña en primera infancia, niñez y juventud: desigualdades, diversidades y desplazamientos

Entidades Convocantes Bienal

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales.

Universidad de Manizales

Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales – CLACSO

Red Iberoamericana de Posgrados en Infancias y Juventudes REDINJU

Programa de Investigación Posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Grupo de Trabajo CLACSO infancias y juventudes

Comité Científico 2021

- Sara Victoria Alvarado, Cofundadora y directora nacional de la Fundación CINDE (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano) y Fundadora y directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales.
- Duvan Emilio Ramírez, Rector, Universidad de Manizales, Colombia.
- Pablo Vommaro, Director de Grupos de Trabajo, Investigación y Comunicación CLACSO - Argentina.
- Silvia Borelli, Co-coordina el Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO) e integra el Comité Científico de REDINJU-Red de Posgrados en Infancia y Juventud (CLACSO, OEI - Organización de Estados Iberoamericanos, así como la Coordinación y Evaluación de la Escuela Internacional de Posgrado Infancias y Juventudes en América Latina (REDINJU).
- Myriam Southwell, Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud - REDINJU, Argentina.
- Alejandra Barcala, Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud - REDINJU, Argentina.
- Alberto Hernández Hernández, Participante Comité Académico del Programa Posdoctoral de Investigaciones en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud coordinado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
- Rodolfo Cruz, Doctor en Sociología con especialidad en Población por la Universidad de Texas en Austin; miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1992. Colegio de la Frontera Norte de México.
- Melina Vázquez, Coordinadora Grupo de Trabajo CLACSO, Infancias, Juventudes: Prácticas Políticas y Culturas, Memorias y Desigualdades en el Escenario Contemporáneo, Argentina.
- María Camila Ospina, Coordinadora Grupo de Trabajo CLACSO, Infancias, Juventudes: Prácticas Políticas y Culturas, Memorias y Desigualdades en el Escenario Contemporáneo, Colombia.
- María Isabel Domínguez, Coordinadora Grupo de Trabajo CLACSO, Infancias, Juventudes: Prácticas Políticas y Culturas, Memorias y Desigualdades en el Escenario Contemporáneo, Cuba.
- Juan Romero, Coordinador del Grupo de Trabajo Infancias y Juventudes – CLACSO.
- María Piedad Marín, Directora de docencia, Universidad de Manizales, Colombia.
- Richard Millán, Docente, Universidad de Manizales, Colombia.
- Beatriz Alzate, Directora de Proyección Social, Universidad de Manizales, Colombia.
- Yamilhet Andrade Arango, Docente, Universidad de Manizales, Colombia.

- Héctor Mauricio Serna, Director de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Manizales, Colombia
- Diego Ocampo, Decano de la facultad de ciencias sociales y humanas. Universidad de Manizales, Colombia.
- Daniela León Castaño, Coordinadora del campo de circulación del conocimiento del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.
- Héctor Fabio, director de la Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales Niñez y Juventud y líder del grupo de investigación Educación y Pedagogía, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales - Colombia.
- Marco Fidel Chica, Coordinador Académico del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud., Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales - Colombia.
- Julián Loaiza, Docente, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales - Colombia.
- Mónica Salazar, Docente, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales - Colombia.
- Cristina Álvarez, Coordinadora Nacional Campo de Desarrollo y Proyectos Sociales de la Fundación CINDE.
- Edna Patricia López, Coordinadora Nacional Campo de Formación avanzada CINDE.
- Melissa Restrepo Echavarría, Coordinadora Nacional de Centros de Recursos y Repositorio Institucional de la Fundación CINDE.

SUR 3

DIVERSIDADES

Los seres humanos vivimos, conocemos y estamos en el mundo para alcanzar condiciones de buen ser, buen vivir y bien-estar. La diversidad implica reconocimiento del mundo indígena, del mundo afro, del mundo campesino, del mundo de las mujeres, de los LGBT y de concepciones acerca de la Madre Tierra, la *Pacha Mama*, *Abya Yala*. Implica reconocer a los niños, niñas y jóvenes inseridos en estos contextos de pluridiversidades e de formas de representar el mundo; estos reconocimientos irrumpen en la escena latinoamericana y del Caribe. Lo expresado anteriormente implica otras formas de conocer, de dialogar; incorpora otros saberes, otras posibilidades de sentir, otras formas de simbolizar/ representar/ imaginar, otras formas de lenguajear. Hoy en día, en América Latina y el Caribe, se viven condiciones políticas autoritarias y totalitarias alentadas por gobiernos que imponen pensamientos únicos, verdades absolutas, lo que propicia el desconocimiento de tensiones étnicas, discriminaciones de género, inmigraciones, refugiados y xenofobia. Estas situaciones ponen en peligro la democracia y a los derechos humanos, pues esta ha sido tomada por conservadores retardatarios.

Frente a una situación tan incierta, este sur (América Latina y el Caribe), marca un norte para nosotros y para el mundo desde la multiculturalidad e interculturalidad en tensión; desde las identidades colectivas e identidades subjetivas. En síntesis, se plantean nuevos conocimientos, nuevas prácticas y nuevos accionares éticos y políticos, en donde se deben tener en cuenta los procesos de comunicación contemporánea en contextos virtuales y tecnologías digitales.

Objetivos

- Estimular el intercambio entre investigadores e investigadoras, agentes de política pública, representantes de organizaciones sociales y comunidad en general
- Generar intercambio y reflexión entre investigadores e investigadoras que permitan comprender el impacto y las tensiones generadas por las políticas públicas en relación con las pluridiversidades en América Latina y el Caribe
- Promover un intercambio entre investigadores e investigadoras, agentes de política pública, representantes de organizaciones sociales y comunidad en general, sobre la formulación de nuevas perspectivas políticas y propuestas de intervención desde las actuaciones de los niños, niñas y jóvenes
- Reflexionar críticamente y trabajar colectivamente entre investigadores e investigadoras y distintas comunidades de sentido, para incorporar una perspectiva crítica Latinoamericana y del Caribe, a la vez que se amplían las comprensiones, los debates y las acciones sobre los procesos de otrerización, racialización, exclusiones de género y pluridiversidades en los contextos contemporáneos de la región
- Reflejar experiencias innovadoras que muestren y visibilicen las diversidades de las nuevas generaciones, sus formas de participación, representación e interrelación, así como avanzar en mayores comprensiones de las dinámicas de sus acciones colectivas, procesos de producción simbólica y agencia

Temas

1. Políticas públicas: diversidades y pluridiversidades.
2. Raza, etnicidades e interculturalidades.
3. Género, identidades y diversidades sexuales.
4. Desafíos de la educación a las diversidades.

ÍNDICE SUR 3

DIVERSIDADES

Tema 1 21

Políticas públicas: diversidades y pluridiversidades 21

Mesa 01 21

La participación de los jóvenes en la construcción de la política pública educativa 21

- El espacio de los jóvenes estudiantes como coproductores de políticas públicas: las ocupaciones escolares del 2015 y los Consejos de escuelas secundarias en el Estado de São Paulo 21
- Observatorio de juventudes: retos de la academia y las relaciones intersectoriales en el departamento del Quindío (Colombia) 29
- Afirmación de la vida con jóvenes universitarios de Manizales 39

Mesa 02 51

Educación para la diversidad: reflexiones, retos y oportunidades en el contexto latinoamericano 51

- ¿Preservando la cultura? 51

Aproximación al concepto de diversidad en la apuesta filosófica de Mathew Lipman 61

- Trayectorias y nuevos caminos para la comprensión de la diversidad desde el rol social en la formación de maestros en educación infantil 72

Mesa 03 82

Juventudes Rurales 82

- Neocampesinado y acceso a tierras públicas en Uruguay 82
- Diseño, formulación e implementación de una política pública nacional de juventudes rurales: estudio de caso en Costa Rica 2014-2018 100
- Hacia una inclusión óptima de los jóvenes rurales en los diferentes ámbitos de la caficultura nacional; agricultura familiar, organizaciones productivas locales y gremio general 111

- Jovens rurais do Rio Grande do Sul/Brasil: questões de gênero na sucessão geracional 122
- Juventudes rurales en México. Protagonistas invisibles 132
- Reflexionar y construir la paz en el colegio el Destino desde la comprensión de la educación ambiental 143
- Nociones y prácticas sobre territorio, comunicación, género, identidad y política. Una mirada desde los jóvenes de "AGENDA JOVEN" 153

Mesa 05 163

Infancias, juventudes y políticas públicas: implicaciones de las teorías psicológicas y pedagógicas 163

- Gêneros, sexualidades e feminismos na formação e na produção em Psicologia do Desenvolvimento no Brasil 163
- Educación inicial: Entre lo público y lo privado en época de pandemia 173

Mesa 06 194

Juventudes, identidades colectivas y políticas públicas en México y Cuba 194

- Jóvenes e instituciones culturales en Cuba. Problematizaciones y retos 194
- Trazos culturales y generacionales. Estudio de la identidad cultural en jóvenes de La Habana 204
- Imaginarios juveniles. Una mirada desde las afrodescendencias, el género y sus sexualidades 215
- Identidad nacional en jóvenes cubanos del siglo XXI. Atravesamientos múltiples 226
- Aporte del estudio de la percepción social del acceso a la universidad a la reflexión sobre políticas públicas. Experiencia en los contextos cubano y mexicano 240
- Impacto de la COVID-19 en jóvenes cubanos en transición hacia la Educación Superior 252
- Psico-Orienta-Universidad: experiencia de orientación educativa y profesional a distancia en tiempos de pandemia 265
- "Identidad racial y juventudes cubanas" 277

Mesa 08 287

Narrativas de las infancias y adolescencias como sujetos emancipados: entre saberes y experiencias 287

- Desde la memoria a la composición escritural 287

- Estrategia pedagógica de educación ambiental climático, en la educación primaria en las escuelas de educación primaria del departamento de Antioquia....296
- Jóvenes maestros en formación, sujetos transformadores en y para los territorios....307
- Subjetividades de las infancias en contextos sociodiversos....319
- Narrativas de la infancia: una experiencia literaria desde los mapas vivenciales....333
- Experiencia de investigación militante como herramienta de transformación social con niños y niñas organizados de la comuna de Recoleta....342

Mesa 09....352

Trayectorias y Experiencias de la Primera Infancia: Los Ambientes Pedagógicos como escenarios de Participación y Agencia para Niñas y Niños....352

- Experiencias sobre la Primera Infancia desde la Formación de Agentes Educativos en México....352
- Club "cuidadores del planeta tierra", una estrategia pedagógica del preescolar para la educación ambiental en la Institución Educativa Juan Bautista Migani del municipio de Florencia-Caquetá....362
- Entre juegos y Risas: materias, materiales y ambientes de libertad para la primera infancia....372

Tema 2....384

Raza, etnicidades e interculturalidades....384

Mesa 01....384

Más allá de la primera infancia: crianza, educación y culturas de la niñez en Colombia....384

- Semillas de vida en resistencia a la infancia homogenizadora....384

Prácticas educadoras de crianza en los entornos educativos de la primera infancia en el Hogar Infantil Bacetemëngbe Yebna Vereda las Cochas e Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntsás en Sibundoy....394

- Reflexión del acto de transmitir en la comunidad indígena Pastos en Bogotá....404

Mesa 02....414

Pensar la escuela como casas del pensamiento para la re-existencia de los pueblos....414

- Barreras que impiden la inclusión de la diversidad en educación inicial....414

- Hacia una Educación Intercultural para los Estudiantes Eperara y No Eperara de Ciclo IV de la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez 424

Mesa 03 436

Corpos e territórios: diversidade e lutas por equidade de crianças e jovens em contextos de exclusão racial e de gênero 436

- A enunciação coletiva: lugares, disputas e consensos de fala no documentário Espero Tua (Re)volta 436
- Al Janiah, territórios de interculturalidade: usos da cultura como recurso e re-existência na cidade 446
- Artivismos juvenis em São Paulo: comunicação, estética e debate de gênero 459
- Culturas juvenis e estigmas sociais: subjetividades e resistências nas mídias 469
- Crianças e adolescentes: cultura como vetor de proteção em cinco regiões do Brasil 479
- Territórios de Performance Micropolítica: a ascensão de bolhas *queer* na espuma farmacopornográfica 492

Mesa 4 502

Educación interculturalidad y tecnologías de información y comunicación TIC 502

- Las Tics en la enseñanza de las ciencias sociales: Una experiencia educativa en contextos diversos 502
- Lúdica con tecnologías de información y enseñabilidad en contextos socioculturales diversos 513
- El fenómeno social de la intersubjetividad en la Educación Rural: interacciones escolares con tecnologías digitales 520
- Virtualización de la vida universitaria desde los testimonios de un grupo de estudiantes sordos, en tiempos de Coronavirus 538

Mesa 5 550

Juventudes indígenas: diversidades, desigualdades y políticas públicas 550

- Agencialidad juvenil, continuidades y transformaciones del sistema de organización comunitario indígena. El caso de Santa María Atexcac, Puebla, México 550
- Contextos, saberes y prácticas educativas propias: una mirada a las relaciones interculturales de la educación en el territorio del Huila 561
- Una IAP en modo andino 573

Mesa 06 587

Comunicación, niñez y juventud en América Latina: representación y participación 587

- Convergencia digital del canal Pakapaka y el derecho al juego digital 587
- Voces y lenguajes de niños y niñas de 4 a 5 años utilizadas en escenarios sociales donde participan 597
- Niñas de papel: los afectos de los personajes infantiles femeninos en las obras de dos escritoras caldenses 605
- Tensiones tecnológicas en el consumo y uso de los medios. Hábitos de información de la comunidad universitaria de Manizales 614
- Los desafíos narrativos en el trabajo con personajes infantiles 626
- Conferencia Curumim: las voces de las niñas y los niños. Sesc São Paulo - Brasil 636
- El grupo Esparrama y su experiencia de mediación cultural: un encuentro de imaginarios en el universo de la infancia 646
- Redes sociales, movilizaciones sociales y participación ciudadana de universitarios de Manizales, Colombia 656
- Practicar la visualidad, una alternativa en la formación de jóvenes para la reflexión y producción de la imagen 666
- Jóvenes en la Merced Caldas. Historias del Paisaje Cultural Cafetero 676

Mesa 08 685

Sujeto, posicionamiento político y capacidad de políticas: interlocuciones y desafíos desde la educación, el territorio y la justicia social 685

- El género, un desafío en la intervención del Estado para jóvenes en la perspectiva decolonial 685

Tema 3 695

Género, identidades y diversidades sexuales 695

Mesa 02 695

Educaciones y pedagogías en contextos rurales en Latinoamérica y el Caribe 695

- Construcción colaborativa de una biblioteca comunitaria: experiencia de diálogos interculturales y protagonismo infantil 695

- Prácticas de producción escrita -un espacio para la socialización y el reconocimiento de las niñas y los niños desde diversos contextos: familia, escuela y cultura 707

Mesa 04 722

Diversidad y familia: un cruce de fronteras desde el género y la sexualidad 722

- Adolescentes y jóvenes cubanos hablando sin límites de familia y pareja 722
- Identidades culturales en jóvenes mexicanos 732
- Las familias que transitan y sus discursos de género: dicotomías entre la diversidad y la heteronormatividad 740
- Naciendo como maestras en sexualidad con las Infancias 749

Mesa 05 760

Diversidad sexual, disidencia amorosa y juventudes: prácticas y discursos hacia la inclusión 760

- Transformando Imaginarios 760
- Imaginarios Familiares y Sociales que aportan en la construcción de identidad de género masculino/ femenino en jóvenes y adolescentes de sabana centro 770

Tema 4 780

Desafíos de la educación a las diversidades 780

Mesa 01 780

Cognición, Emoción y Afectividad 780

- La imaginación narrativa creadora como forjadora de nuevas posibilidades para la niñez en condiciones de vulnerabilidad en Colombia 780
- Implementación de un módulo referido a competencias emocionales en la formación de posgrado 790
- Influencia que los profesores les atribuyen a las competencias emocionales en la convivencia en el aula 800
- Relación entre conciencia emocional y clima social escolar, en estudiantes de segundo año medio de un colegio particular pagado de Viña del Mar 811
- Experiencia significativa en la promoción del reconocimiento y expresión emocional en niños(as) escolares a partir de la estrategia educativa asistida con perro 821

Mesa 03 834

Interculturalidad e identidad: la experiencia de los niños en contextos educativos 834

- La igualdad de los niños y las niñas delimitada por el patriarcalismo, un acercamiento desde la perspectiva de género infantil 834

Mesa 04 844

Maneras de educar "otras": Reconfiguraciones del cuerpo, la memoria y la paz en infancias y juventudes 844

- Experiencia artística y educativa con niñas y niños de la vereda el Charquito-Soacha 844
- Territorios corporales: constructo de una sociedad hegemónica patriarcal 853
- Reflexiones pedagógicas sobre inclusión en la primera infancia en clave de lenguajes expresivos: re-existencia y resistencia desde experiencias creativas y estéticas 862
- Trayectorias de vida y cultura de paz desde las infancias 871
- Aportes desde la memoria colectiva y el territorio en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas de la vereda Pasquillita, zona rural de Ciudad Bolívar 881
- Percepciones sobre el lenguaje corporal en ámbitos de otredades y sensibilidadesen la práctica pedagógica de maestros 889
- Cuerpos subjetivados por la guerra -teatro del oprimido con juventud excombatiente de las FARC-EP 902

Mesa 05 913

Familias diversas e infancias: comprensiones en perspectiva cultural y de interseccionalidad 913

- Familias: Lugar - No lugar para la participación de niños y niñas en primera infancia. Reflexiones desde la Política Pública de primera infancia, infancias y adolescencias en Sabaneta 2018 913
- Rostros y desencuentros del cuidado familiar. Narrativas de padres con hijos gais en la ciudad de Armenia Quindío, Colombia 923
- Redes de apoyo entre familia, escuela y comunidad en la ruralidad 933
- Políticas públicas, familias diversas y reunificación en el contexto de la migración venezolana al Perú 943

Mesa 08 954

Educaciones y pedagogías decoloniales y populares en América Latina y el Caribe: Diversidades, resistencias y aportes liberadores 954

- El buen vivir y el bien estar en la liberación de la mente y el pensamiento del escolar y del maestro 954
- Hacia una inflexión en la mirada: Subjetividad y diversidad en los grupos de acogida de estudiantes en la educación superior 972
- La calidad y la responsabilidad de la universidad en Colombia, análisis desde perspectivas decoloniales 981
- Investigaciones colaborativas con los NNA para descolonizarnos 992
- Crianças nas atividades de uma central sindical e popular no brasil a efetivação de uma política de gênero para promover a participação política de mulheres nos movimentos sociais 1005
- Formar en la diversidad humana, desde nuestro sistema cerebro, con menos conductismo y más psicoanálisis 1015
- El co-laboratorio pluriversos y las humanidades digitales: pedagogías otras para la acción colectiva 1023

Mesa 09 1032

Diversidad y diversidades 1032

- Derivas de la diada inclusión - diversidad desde la experiencia de las subjetividades que encarnan el enigma anatómico en la escuela 1032
- Prácticas pedagógicas incluyentes: una posibilidad para construir escuelas democráticas 1054
- Gravidez na adolescência, uma abordagem na escola para diversidade sexual e relações de gênero 1062

Mesa 10 1072

Avances y retos en la educación de las infancias y las juventudes de contextos rurales 1072

- La vinculación de materiales de manipulación en las prácticas de aula de matemáticas de docentes de primaria del sector rural 1072
- La(s) educación(es) rural(es) en Colombia: reseña de una deuda histórica 1081

Mesa 11 1091

Filosofía e infancia: Apropiaciones desde la diversidad en América Latina y el Caribe 1091

- Lúdica y juegos ancestrales: una mirada del antes y el después 1091

- El deporte y la formación Ético – Política en la escuela rural 1102
- Ciudadanía creativa y sus tiempos, una propuesta pedagógica con las infancias 1112
- Habilidades de pensamientos en jóvenes infractores 1124
- Resiliencia en menores de edad víctimas del conflicto armado plan de apoyo integral en la Comuna 8 de Villavicencio y en el RTCR, vereda Buenavista de Mesetas 1131

Mesa 13 1142

Prácticas pedagógicas, diversidad e infancia: miradas desde sus atenciones e interrupciones 1142

- Diversidad y gestos pedagógicos en el aula de formación a formadores en educación infantil 1142
- Prácticas de cuidado de las mujeres Embera Katío en la niñez desplazadas por el conflicto armado y asentadas en la ciudad de Bogotá 1153

Mesa 14 1162

Experiencias de educación inclusiva. Descolozando el saber a través de las voces de las niñas y los niños 1162

- Contenidos metodológicos transversales para trabajar en la primera infancia desde el área de psicomotricidad 1162
- Hacia la evaluación y la intervención integral de las víctimas del conflicto armado colombiano 1168

Mesa 15 1178

Escuela, memoria y diversidad 1178

- El saber disciplinar de los docentes de las instituciones educativas del municipio de Medellín pertenecientes al núcleo 936 que enseñan Educación Ética y Valores Humanos y sus estilos de enseñanza 1178
- Construcción de identidad en los niños y las niñas del Centro Educativo Mickey a través de los archivos personales y familiares 1186

Mesa 16 1194

Educación artística visual como ejercicio de radicalización democrática 1194

- Por el derecho al arte en el Norte de México: una perspectiva psicológica 1194
- Construcción de sentidos localizados: dos experiencias de Educación Artística en Artes Visuales en escuelas públicas de nivel primario de las Sierras Chicas de Córdoba, Argentina 1201

- Educación artística visual como ejercicio de radicalización democrática 1209

Mesa 18 1221

La formación docente y la calidad de la educación para las infancias y juventudes: entre espejismos y realidades 1221

- Propuesta de fortalecimiento del proceso pedagógico, didáctico y artístico de atención a la infancia que desarrollan los Agentes Educativos del ICBF de la ciudad de Pamplona 1221
- Atención a la diversidad en el aula: niveles de satisfacción en la formación pedagógica 1228
- Proceso formativo docente: La evaluación como mecanismo de control de la calidad educativa, entre el ejercicio de poder y las necesidades de un país diverso 1238
- Formación investigativa de docentes en formación inicial: una experiencia desde las vivencias pedagógicas con las infancias 1250
- Las prácticas en la formación docente: su relación con el modelo pedagógico 1261
- El afecto, el amor, la convivencia, el cuidado y la ternura en la formación de docentes para la Educación Infantil 1271
- Políticas educativas, regulación y profesionalización en la formación de maestros en educación infantil 1280

Mesa 19 1292

La diversidad, un factor transversal a los procesos de acreditación institucional 1292

- La discapacidad; un factor vinculante a los procesos de acreditación institucional en el Departamento de Caldas 1292
- Los docentes universitarios y la educación para la paz, un asunto de diversidad. El caso de la facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Caldas 1302
- Herramientas de base TIC para la inclusión educativa en estudiantes con Síndrome de Down 1307
- Vivencias universitarias. Narrativas de estudiantes sordos de una Universidad pública colombiana 1318

Mesa: 21 1329

Infancias diversas y educaciones “otras” en situación de confinamiento 1329

- Miradas y experiencias en pandemia con la infancia 1329

- Educarse en pandemia: niños y niñas con discapacidad en la experiencia “Aprende en casa”. Reflexiones de una maestra de apoyo a la inclusión 1341
- La pandemia como medio de visibilización de problemáticas que han afectado a las infancias en Colombia; vista desde tres contextos culturales 1351
- Pandemia, confinamiento y patrimonio cultural: el disfrute y goce del espacio público y la identidad con el territorio 1361
- Paso a pasito: Mudándome voy del jardín al colegio. Proceso de las transiciones efectivas y armónicas del jardín a educación formal 1369

Tema 1

Políticas públicas: diversidades y pluridiversidades

Mesa 01

La participación de los jóvenes en la construcción de la política pública educativa

El espacio de los jóvenes estudiantes como coproductores de políticas públicas: las ocupaciones escolares del 2015 y los Consejos de escuelas secundarias en el Estado de São Paulo[1]

MIRZA ROSAS AUGUSTO LARANJA; RITA DE CÁSSIA ALVES OLIVEIRA

Resumen

El objetivo de este estudio es reflexionar sobre la participación social de estudiantes de secundaria y sobre los Consejos Escolares, creados para promover la construcción de ciudadanía y gestión democrática. La literatura señala dificultades en su consolidación. Serán presentados los resultados de la primera etapa de la investigación de doctorado del mismo tema: análisis de documentos de los Consejos de Escuelas en el Estado de São Paulo, revisión bibliográfica y videográfica, qué retratan las perspectivas de los estudiantes, y entrevistas con diversos actores. Los resultados indican el valor y el potencial para desarrollar una cultura política en la escuela.

Introducción y referencias teóricas

El objetivo de este estudio es reflexionar sobre la participación social de estudiantes secundarios, dentro y fuera de instituciones formales, como los Consejos Escolares. Se refiere al papel de la escuela desde el punto

[1] Esta ponencia se basa en la investigación doctoral desarrollada por Mirza Rosas Augusto Laranja, bajo la orientación de la Prof. Dra. Rita de Cassia Alves Oliveira, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, y financiada por Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dicha investigación se puso en marcha en enero de 2019

de vista sociológico y demuestra que la escuela, más allá de promover la formación tradicional del ciudadano, necesita repensar el modelo para cumplir su papel de transformación (Freire, 1991).

Lo que se presentará en este momento hace parte de una investigación de doctorado realizada en el Programa de Estudios de Posgrado en Ciencias Sociales de PUC-SP.

Es de interés de la investigación comprender qué espacio ocupan los jóvenes en el modelo de gestión democrática propuesto para el sistema educativo en Brasil, más específicamente en São Paulo. Gobiernos han buscado involucrar a los ciudadanos en la implementación o incluso en la formulación de políticas. Así se constituyeran, en Brasil, los Consejos Escolares que, desde la Constitución Federal (1988), están en las directrices y normas de los sistemas educativos brasileños, para promover la construcción de ciudadanía, gestión democrática y mejora de la calidad de la educación. En teoría, esta política pública sería, además de un canal de escucha o asesoramiento, un mecanismo de coproducción en los servicios públicos, o sea, el usuario participa en la formulación, gestión, implementación y/o evaluación del servicio. Pero la literatura existente señala dificultades en su consolidación, incluyendo la participación de los y las estudiantes, consejeros y consejeras: el 25% de los asientos son para estudiantes.

Sin embargo, la forma que se inserta el joven en el proceso de creación e implementación de políticas está lejos de cómo se llevan a cabo su acción política actualmente, saliendo a las calles en manifestaciones porque entienden que la ciudadanía se basa en la experiencia, son nuevas formas de hacer y significar la política (Reguillo, 2003). De la obra de Rita Alves Oliveira (2019), se trae la idea de que, si por un lado los jóvenes muestran desencanto con la política tradicional, es posible identificar movimientos de calle, creación de colectivos, activismo en la red, que revelan nuevas formas de participación y resistencia.

En 2015, inspirados por las experiencias de Argentina y Chile, los estudiantes ocuparon durante dos meses 200 escuelas secundarias, contra el plan de reorganizar las escuelas estatales de São Paulo. La ocupación llevó al cambio, por parte del gobierno, de la decisión de reorganización y mostró la debilidad en la articulación con la sociedad, a pesar de los modelos institucionalizados de participación democrática, incluyendo a los consejos escolares. Como defiende Helena Abramo (Secretaria Nacional de Juventud, 2014), además de su significado político como derecho de ciudadanía, la participación de la juventud es fundamental cuando se piensa, también, en el ámbito de los programas y políticas de juventud, ya que son los jóvenes quienes más conocen y son capaces de aportar informaciones relevantes sobre el verdadero significado de lo que es ser joven en el tiempo presente.

No se puede negar el potencial de los jóvenes para indignarse y provocar cambios (Feixa, 2018). Sin embargo, se observan diferentes comportamientos entre la juventud estudiantil: si hay aquellos que buscan las calles para manifestarse, también hay los que se dedican solamente a temas personales, relacionados con las condiciones de vida, desafíos familiares, escolares o laborales. Otros reconocen espacios participativos dentro de la escuela, que ofrecen una experiencia que anticipa la realidad futura del mundo adulto, al mismo tiempo que se perciben activos en el presente.

Por lo tanto, se hace evidente la pertinencia social de la investigación al respecto de la participación de la juventud en la gestión democrática en las escuelas. Al mismo tiempo, cabe señalar como la gestión pública se movilizó desde el momento en que se hizo indiscutible la ausencia de canales de intercambio y la distancia que el Estado establece con los estudiantes de su red de enseñanza.

Metodología

En esta ponencia, presento los resultados iniciales que he obtenido en la primera etapa de la investigación doctoral.

Se hizo la revisión bibliográfica sobre Consejos de Escuelas en Educación Secundaria, en Brasil, seguido del análisis documental de los Consejos de Escuelas en el Estado de São Paulo.

Paralelamente, en la investigación sobre el movimiento estudiantil, se mapeó las escuelas, además de la investigación bibliográfica y videográfica, que es de especial interés porque aporta las perspectivas de los estudiantes.

Para comprender el proceso que se desarrolló a partir del 2015, se están realizando entrevistas con gestores públicos, expertos, educadores y jóvenes. A la fecha, se han realizado ocho entrevistas y un grupo focal con jóvenes, se han entrevistado cinco gestores públicos y otras cinco personas entre educadores, especialistas y activistas.

Resultados

En la revisión bibliográfica se buscó publicaciones relacionadas a los Consejos de Escuelas en Educación Secundaria. En verdad, la producción científica en Brasil sobre la política pública de los Consejos de Escuelas da énfasis a la Educación Primaria. Pero, la literatura existente apunta para el facto de que los Consejos de Escuelas encuentran dificultad en la práctica, incluyendo la participación de los miembros – especialmente estudiantes y familia.

El análisis de los documentos de los Consejos de Escuelas en el Estado de São Paulo se realizó a partir de documentos rectores y normativos que se encuentran en internet, y dada la dificultad de acceso a los indicadores, se sabe poco sobre la implementación de los Consejos en las Escuelas. Las entrevistas revelan que

a la Secretaría de Educación del Estado también le resulta difícil monitorear cómo se llevan a cabo los consejos en las 5047 escuelas, que actualmente componen la red de enseñanza.

Por los educadores, el principal argumento en defensa de las Uniones de Estudiantes y Consejos es la educación para la ciudadanía, pero hay también cuestionamientos si esta no sería una forma de escolarizar la participación social.

Después de los movimientos estudiantiles ocurridos en el 2015, el gobierno realizó una extensa investigación sobre cómo funciona la gobernabilidad democrática en las escuelas, y junto con los educadores y la comunidad, se elaboró un proyecto de ley para regular y organizar un sistema de gestión para el funcionamiento de los consejos. Aunque en estos cinco años no se han logrado avances significativos en los consejos, no se puede decir lo mismo de las uniones estudiantiles. Hoy en día hay 4979 Uniones de Estudiantes *Grêmios estudantis* activas en la red de enseñanza pública del Estado de São Paulo, según técnicos de la Secretaría de Educación, y van ganando cada vez más espacio de interacción con los gestores públicos.

Es importante resaltar la visión de los jóvenes con relación a los procesos participativos en la escuela y los movimientos estudiantiles que vivenciaron.

Los jóvenes señalan que la escuela es la principal institución donde aprenden a participar de la sociedad, y tienen expectativas de que los educadores los movilicen para cuestiones sociales, que a menudo, solo van a vivenciar en la universidad. Por otro lado, indican que la fragilidad de la educación formal dificulta el acceso a conocimientos geopolíticos calificados.

Expresan el deseo de una escuela que reconozca su diversidad, que ofrezca espacios para el habla y participación. Los recuerdos más relevantes que traen de la época escolar están relacionados con proyectos de autoría colectiva.

La participación en uniones de estudiantes es señalada como la mejor manera de tomar conciencia de lo colectivo, lo común. A partir de la experiencia participativa, desde el deseo de mejorar su escuela, se desarrolla una cultura ciudadana que luego los llevan a querer mejorar políticamente temas más universales en la sociedad.

Perciben las redes como algo que contribuyó a la politización de la juventud, aunque reconocen que las redes sociales y los medios simplifican temas importantes. Se sienten súper estimulados y a esto atribuyen a la superficialidad. Cuestionan que las agendas sociales tienen mucha repercusión en las redes y se revelan pocos cambios en la práctica política y electoral. Además, reconocen que el internet no está democratizado.

En cuanto a los movimientos estudiantiles del 2015, existe una diversidad de percepciones. Hay estudiantes que se refieren al periodo de ocupación solo como un periodo en lo cual no hubo clases. Otros entienden que los movimientos fueron importantes, porque, sin importar si era una escuela pública o privada, todos empezaron a involucrarse en política, hablar de partidos, entender y discutir diferentes posiciones.

Las personas que más se involucraron reconocen el valor y la importancia, al mismo tiempo que muestran cierto resentimiento, por ejemplo: declaran que la minoría de estudiantes apoyó los movimientos y que estas personas, llamadas *secundaristas*, cuando de retorno a las clases, pasaron por momentos difíciles, porque, aunque luchaban por algo que era en beneficio de todos, la mayoría los trataba como si fueran vándalos.

Hay testimonios que revelan el alto grado de involucración afectiva con la causa y con el proceso, reconocidos como muy bien organizados, hechos con amor y que "honestamente, duele mucho que la vieja política siga ganando", parafraseando a una de las personas entrevistadas.

Conclusiones

En la interacción con las autoridades públicas, los jóvenes de diferentes formas pueden influir en la construcción de políticas. Al mismo tiempo, la experiencia, en el ejercicio de la vida comunitaria, propicia el desarrollo de una cultura política. La escuela es el principal equipamiento público donde esta interacción ocurre, emergiendo así el sentido de comunidad y el sentido político.

Por fin, se llama la atención al hecho de que los y las jóvenes llevan para la escuela una forma de ser, de actuar y pensar que son construidos en otros espacios de socialización. Sin embargo, es una oportunidad para repensar el modelo escolar tradicional e innovar. Y quizás, esa innovación incluya revisar el modelo pensado para los Consejos de Escuelas.

Referencias

Secretaria Nacional de Juventud. (2014). *Estação Juventude: Conceitos Fundamentais – Ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude.* Abramo, H. (Org). 128 p. Brasília, Brasil

Feixa, C. (2018). Culturas juvenis e temas sensíveis ao contemporâneo: uma entrevista com Carles Feixa Pampols. *Educar em Revista*, *34* (70), 311 – 325. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.58145

Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, R. C. A. (2019). Participação social: formas de atuação e usos das tecnologias digitais pelas juventudes. In: Villi; Maia; Lima; Cardozo; Nascimento; Ratnieks. (Org.). *Juventudes e Conexões 3a edição* (223-233). São Paulo, Brasil: Fundação Telefônica.

Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión, *Revista Brasileira de Educação - ANPED*, *23*,103 – 118. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200008

Observatorio de juventudes: retos de la academia y las relaciones intersectoriales en el departamento del Quindío (Colombia)

Natalia Andrea Perez Alonso[2]

Resumen

Durante la última década, en el departamento del Quindío (Colombia), se han desarrollado apuestas de transformación social desde las organizaciones sociales y las instituciones públicas, para fortalecer los mecanismos de incidencia sociopolítica de las juventudes en el enrutamiento de programas y proyectos que mitiguen los impactos de la pandemia, el desempleo, la discriminación social, la pobreza y la baja cobertura de educación, entre otros. Esta ponencia tiene como objetivo señalar los elementos centrales problemáticos que se han identificado como generadores de las rupturas en las relaciones intersectoriales que debilitan los procesos de institucionalización de las acciones de participación ciudadana juvenil.

Las condiciones sociales, políticas, económicas y ambientales actuales de Colombia nos ponen frente a una realidad compleja que, de manera significativa, afecta de manera especial la vida de los y las jóvenes. Frente a estas condiciones contextuales que se sitúan en los niveles territoriales municipales, departamental y regional, los planes de acción de las políticas públicas de juventud hasta ahora formuladas y en implementación en el Quindío proyectan la necesidad de desarrollar sistemas de información, análisis y producción de conocimiento confiable, objetivo y actualizado. Por ello, la academia a través de la investigación se constituye

[2] Universidad La Gran Colombia, Natalia Andrea Pérez Alonso

acá como un actor clave del agendamiento público de las juventudes como objeto de las políticas públicas, a través de la formación de observatorios de juventudes.

En la Universidad La Gran Colombia seccional Armenia, desde el 2019 se están desarrollando procesos investigativos y educativos dirigidos a la construcción de un observatorio cuyo propósito central será la producción de conocimiento sobre las juventudes. La conformación de un campo de saber específico sobre las juventudes ha sido un proceso largo y complejo históricamente, profundamente enraizado con las tradiciones académicas de la modernidad y que se ha ido estructurando a partir de la contribución de variadas vertientes y enfoques teóricos.

Pero, en el Quindío este no ha sido explorado con suficiencia para responder a las problemáticas coyunturales. Los debates permanentes han hecho de este un lugar de saber polifónico y abierto, cuyas transformaciones y renovaciones académicas han estado intrínsecamente relacionadas con algunas urgencias provenientes de los cambios sociales permanentes que alteran en cada tiempo y lugar los significados y contenidos de ser joven en sus respectivos contextos.

Lo anterior, en el marco del proyecto "Modelo de participación de política pública de juventud del departamento del Quindío (Colombia)" del Centro de Ética y Humanidades de La Gran Colombia, cuyo objetivo ha sido el diseño de un modelo de formulación que responda al contexto regional a través de la investigación acción participativa. El impacto principal del proyecto es formular los lineamientos para la construcción del Observatorio de Juventudes del Departamento del Quindío. Este proyecto metodológicamente se inscribe como una investigación social de tipo cualitativo con un enfoque participativo y está organizado a través de un semillero de investigación en ciudadanías juveniles del Centro de Ética y Humanidades y el grupo

de investigación PAIDEIA. Conformado por una profesora e investigadora con formación en antropología y diez estudiantes de derecho, economía, gobierno y relaciones internacionales y contaduría.

Trayectorias de la institucionalización local

En Colombia en 1985 comienza una época encaminada a la sensibilización de la importancia de las ciudadanías juveniles, partiendo de que en ese año se declara el año internacional de la juventud "donde el objetivo esencial se traza en tres temas que son: sensibilizar a la opinión pública sobre la juventud, dar a conocer mejor sus problemas y aspiraciones, y favorecer su participación más activa en el desarrollo económico y social y en la construcción de la paz" (ONU, 1985). Aunque ya en 1968 se había creado Coldeportes como una de las instituciones que se convertiría en el primer paso hacia el diseño de una institucionalidad juvenil. Posteriormente, nace el Consejo Nacional de Participación para formular política pública de juventud en 1986 y con la reforma constitucional de 1991, se inicia el reconocimiento de la juventud como una condición específica y singular, que se materializa con la creación del viceministerio de la juventud en 1994.

Para algunos investigadores de las ciudadanías juveniles (Pérez, 2008; Rivera, 1999) en Colombia siempre han existido esbozos de lo que se puede llamar "Política Pública", simplemente no se han declarado como tal, es decir, el hecho de que el mismo Estado se restringe, frente a los jóvenes a disponer del sistema educativo, el servicio militar obligatorio y algunas actividades deportivas encerraba una política pública implícita.

En Colombia, se establece las políticas públicas frente a la juventud, en dos momentos históricos, el primero de ellos ocurre en noviembre de 1992, durante la presidencia de César Gaviria, en documento CONPES, y el segundo durante la administración de Ernesto Samper, en el año 1995, también consignado en

el mismo documento CONPES. Previo a estas formulaciones o documentos CONPES, ya el Estado, beneficiaba de manera prioritaria y exclusivamente a los jóvenes, acciones que se enmarcaron con la creación del SENA, Coldeportes, algunas estrategias que tenía el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), de la misma manera el sistema educativo y el servicio militar obligatorio. Estas nuevas concepciones, que hace el Estado a través de los CONPES, cambia el paradigma, ya que considera al joven como sujeto de derechos y por ende objeto o destinatario de políticas públicas adecuadas a sus necesidades.

Pero solo hasta el 2013 se expide el estatuto de ciudadanía juvenil en Colombia (Ley 1622 de 2013 y modificatorio 1885 del 01 de marzo de 2018), con el objetivo de brindar un marco institucional para ejercer la ciudadanía juvenil y cuyos puntos nodales son:

- Establecer atribuciones de los entes departamentales, nacionales y locales en lo atinente a las juventudes
- Plantear la necesidad de aumentar el conocimiento y la indagación sobre las juventudes colombianas
- Crear el sistema nacional de juventud como espacio de articulación del conjunto de instituciones y agentes relacionados con el mundo juvenil que cuenta con dos subsistemas: el institucional y el de participación

Entre este ambiente político, en el departamento del Quindío empiezan a emerger las primeras acciones de agendamiento público de la juventud como objeto de política pública. En el 2004 la Universidad del Quindío es la principal protagonista de este ejercicio, a través de las actividades de investigación que la profesora Martha Jenith Turriago Garzón del programa de Trabajo Social desarrolló en dicha institución.

Posteriormente se emprendió un trabajo en red al cual se le unieron actores institucionales como la Personería Municipal, la Casa de la Juventud entre otros, tratando de aunar esfuerzos y recursos,

> estudiantes del Programa de Trabajo Social, líderes juveniles, algunos consejeros de juventud y personas claves de instituciones aportaron para hacer un análisis cualitativo y propones tres dimensiones de trabajo: Construcción, ejecución y evaluación de una política pública de juventud para la ciudad. (Espinosa, 2009, p. 19)

A partir de ese proceso iniciado desde la academia en el 2004, se desarrollaron los estudios de diagnóstico, los acuerdos interinstitucionales, y se reactivó en el 2007 la mesa municipal de juventudes desde la cual se dinamizarían las relaciones entre los actores claves de la siguiente manera (PPJ Armenia, 2011-2021).

- Mesa del sector público conformada por la Gobernación del Quindío, Alcaldía de Armenia – Secretaría de Desarrollo Social - Casa de la Juventud, Personería Municipal, Secretaria de Educación y Salud
- Mesa del Sistema Nacional de Bienestar Familiar con la Policía Nacional; Gremios Cámara Junior internacional, Parquesoft, Cámara de Comercio
- Mesa académica integrada por representantes de las Universidades Antonio Nariño, La Gran Colombia, Universidad del Quindío y el SENA
- Mesa de la Sociedad Civil integrada por las organizaciones Visión Mundial, Pastoral de juventudes, Fundación Teatro Clepsidra
- Mesa general conformada por los Consejos Municipal de Juventud

Esto impulsó en la capital del departamento un modelo de relaciones de gestión pública entre la administración municipal y la academia, a través del cual se logró la formulación de la primera política pública de juventud municipal que se desarrollaba en el departamento con vigencia 2011-2021. Modelo que

contrarrestaría en su momento la percepción de una academia desinteresada en lo juvenil. De acuerdo con un estudio realizado por la Universidad Central (2004), la producción de conocimiento sobre juventudes en el Eje Cafetero resulta ser una de las regiones de menor producción a nivel nacional, con un 13,6%, donde Armenia representaba en ese momento solo un 2,2% de los estudios sobre juventud frente a la muestra total nacional. Es decir, el más bajo de la región del eje cafetero.

Sin embargo, el papel de la Universidad del Quindío en el proceso de gestión de la política pública de juventud de Armenia no logró ser incidente en la etapa de implementación que aún se está desarrollando.

Posteriormente, y a partir de la Ley 1622 de 2013, el Plan de Desarrollo Departamental integra en su enfoque, sus objetivos, estrategias y en el plan de acción, la necesidad de formular la política pública de juventud del Quindío (vigencia 2014-2024), pero esta vez sin la intervención directa de la academia. Paralelamente, la administración municipal de la capital, incluye también en la agenda pública la reformulación de la ya formulada política pública de juventud, definiendo una nueva vigencia que iniciaría oficialmente también en el 2014.

La academia y la gestión pública sobre la cuestión juvenil

En esta segunda etapa de desarrollo, el agendamiento público, el diagnóstico, la formulación y la implementación de las políticas públicas de juventud, las mesas intersectoriales, y las relaciones o acuerdos de cooperación o apoyo de la academia con los gobiernos municipales se empieza a reducir significativamente. En los siguientes años, el proceso de gestión pública desarrollado por esta segunda etapa fue adoptado por distintos municipios del Quindío. Circasia en el 2015, Salento en el 2016, Buenavista en el 2017, La Tebaida

en el 2018, Quimbaya en el 2019, Montenegro inicia su formulación en el 2020, y los municipios de Filandia, Pijao, Génova, Córdoba no tienen política pública de juventud actualmente.

Aunque en dos de las acciones de implementación de las siete políticas se proyecta la construcción de observatorios de juventud, las instituciones de educación superior (públicas y privadas), sus centros y grupos de investigación y sus programas de formación han disminuido su interés en la producción de conocimiento y han perdido su capacidad de incidencia en la gestión pública departamental.

En el Quindío actualmente no hay observatorios de juventud en ninguna instancia departamental o municipal de carácter público, no hay grupos de investigación especializados en juventudes, y no hay programas de formación de posgrado sobre la cuestión juvenil. Aunque este panorama describe un vacío en la academia, es necesario reconocer que las juventudes desde su ejercicio de ciudadanía sí se han movilizado alrededor de formas de participación formales como las plataformas de juventud municipal y departamental y los consejos de juventudes. Además de las diversas formas de organización que nacieron en las ultima tres décadas de carácter local, regional, nacional o internacional, en campos de acción artística, deportiva, política, ambiental, empresarial, educativa, y religiosa, entre otros.

De acuerdo con la revisión de archivo realizada, el ejercicio de observación participante que se ha desarrollado en diversas instancias de participación ciudadana juvenil y las entrevistas semiestructuradas realizadas, existen ocho factores claves generadores de las rupturas en las relaciones intersectoriales que durante la última década han debilitado los procesos de institucionalización de las acciones de participación ciudadana juvenil.

1. Aunque los espacios institucionales de participación ciudadana juvenil (plataformas de juventud y consejos de juventud) se han ganado el reconocimiento y la legitimidad administrativa, la incidencia de los representantes de las mismas aún no está legitimada política y socialmente.
2. Las dinámicas de corrupción de las administraciones públicas del departamento limitan la gestión pública de los recursos destinados a la implementación de acciones proyectadas en las políticas públicas de juventud municipales.
3. La rotación constante de los funcionarios públicos responsables de la gestión de las políticas públicas, afecta negativamente los procesos de implementación de los planes de acción.
4. Las tensiones y choques que se producen entre los intereses políticos de los niveles territoriales departamental y municipal, generan formas conflictivas de influencia en las cuestiones juveniles.
5. Desconfianza en la institucionalidad desde las organizaciones juveniles, fundaciones y colectivos.
6. Desarticulación de la agenda académica local con las problemáticas y demandas sociales actuales de los y las jóvenes.
7. Los Planes de Desarrollo identifican como líneas estratégicas a las juventudes para su proyección de acciones en la gestión pública, pero no incorporan enfoques transversales intergeneracionales.
8. La producción de conocimiento sobre juventudes es deficiente o inexistente en las universidades del departamento.
9. Las prácticas de representatividad democrática de las ciudadanías juveniles se están desligando de los modelos convencionales e institucionalizados de los gobiernos municipales y departamentales locales.

10. Las formas de producción de conocimiento desde los espacios académicos no tienen una interlocución directa y articulada con los sistemas estéticos, políticos y culturales de la construcción del "sujeto juvenil" en el contexto local.

Conclusiones

Las rupturas en las relaciones intersectoriales que durante la última década han debilitado los procesos de institucionalización de las acciones de participación ciudadana juvenil, presentan para la academia tres grandes retos: 1. La creación de instrumentos y espacios de interlocución entre las instituciones de educación entorno a la producción de saberes y conocimientos sobre la cuestión juvenil del Quindío, 2. La formación de competencias ciudadanas que cuestionen las actuales crisis de la representatividad democrática, y 3. La creación de líneas de investigación y e intervención social que apuesten por estudios sobre las juventudes, con priorización en las problemáticas sociales de esta población como lo son la salud mental, el desempleo, la drogadicción y la baja cobertura educativa con relación a dinámicas y fenómenos como las migraciones, las desigualdades y las discriminaciones sociales.

En concordancia con lo anterior, en el departamento es urgente que las universidades y sus grupos de investigación le apuesten a la conformación de redes y relaciones intersectoriales e interinstitucionales que a través de la cooperación puedan crear un observatorio de juventudes para el Quindío.

Referencias

Alcaldía de Armenia. (2011). Política pública de juventud: jóvenes construyendo ciudad 2011-2021, recuperado el 20 de marzo de 2019.

Central, U. (2004). "Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003". Bogotá: GTZ.

Espinosa, A. J. A. (2009). Juventud en Armenia. ¿una política pública inconclusa? Uniquindio. Programa de Trabajo social. PPJ Armenia, 2011-2021.

Naciones Unidas- Departamento de Información Pública. (1985). Año internacional de la Juventud. Participación, Desarrollo, Paz.

Afirmación de la vida con jóvenes universitarios de Manizales

Norma Liliana Ruiz Gómez[3]

Resumen

El contexto epidemiológico del comportamiento suicida en la juventud y específicamente en Manizales, evidencia que se hace ineludible realizar un estudio de los principales factores de riesgo y los factores protectores psicosociales de los estudiantes de las universidades de la Red SUMA de la ciudad (Stich et al., 2019; Siabato y Salamanca, 2015; Salamanca y Siabato, 2017). El estudio permite, a su vez; consolidar redes de apoyo con los distintos Bienestares Estudiantiles, las redes existentes y la formación de los guardianes de la afirmación de la vida, Madarriaga, Abello y Sierra, 2003). Por tanto, el Programa de investigación – intervención en la afirmación de la vida y la prevención al suicidio con estudiantes universitarios de Manizales (Montero, 2004, 2005), fomenta la promoción de la salud mental en los jóvenes universitarios en Manizales (Gómez y Pérez, 2017).

Objetivos

General

Co-crear un programa de investigación-intervención psicosocial y comunitaria para la afirmación de la vida y prevención del suicidio con jóvenes estudiantes desde la estrategia de redes en la ciudad de Manizales

Específicos

[3] Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales

- Levantar un diagnóstico participativo y una línea base de los factores de riesgo y factores protectores con los actores clave, las redes existentes, frente al comportamiento suicida de los jóvenes universitarios
- Generar las líneas estratégicas y de acción psicosocial y comunitaria en articulación con las redes identificadas y las que se están consolidando
- Construir procesos de formación psicopedagógica con los jóvenes universitarios y las redes
- Evaluar el programa de afirmación de la vida y prevención al suicidio, con las redes constituidas buscando su consolidación

Resultados esperados

El presente proyecto se construye dentro de la Red SUMA de Manizales. En este sentido, las Universidades participantes y sus respectivos investigadores son: Universidad de Manizales: Juan Carlos Rodríguez Rengifo y Luis Carlos Correa Ortiz. Universidad de Caldas: Adriana Zapata Martínez y Claudia Marcela Naranjo Londoño. Universidad Católica de Manizales: Mónica Liliana Salgado Valencia y Laura Cano Bedoya. Universidad Autónoma de Manizales: Victoria Salazar Gil y Yury Anyeli Salvarán Tabares y el joven investigador: Sebastián Garzón Rodríguez. Universidad Católica Luis Amigó: Paula Andrea Serna Carmona y de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales: Norma Liliana Ruiz Gómez. En la primera etapa de construcción de anteproyecto estuvieron los docentes: Jaime Alberto Carmona y Sandra Constanza Cañón Buitrago de la Universidad de Manizales. Anyerson Stiths Gómez Tabares de la Universidad Católica Luis Amigó y Diana Marcela Gómez Sánchez de la Universidad Católica de Manizales**.** Los investigadores ahora solo fungen como asesores dentro del proceso. De otra parte, también se encuentra

participando el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – (CINDE y Universidad de Manizales) con el doctorante Andrés Felipe Ospina Serna.

Tabla 1

Matriz de impactos-plazos y supuestos

Impactos	***Plazo***	***Supuesto***
Línea base de factores de riesgo	Mediano plazo	Las Universidades no cuentan con líneas base de los factores de riesgo de su población estudiantil
Línea base de factores de protección	Mediano plazo	Las Universidades no cuentan con líneas base de datos de los factores protectores de su población estudiantil.
Redes identificadas/ Redes constituidas	Largo plazo	No se han identificado e integrado a las Universidades las redes sociales y comunitarias para la afirmación de la vida y prevención de suicidio.
Programa de gatekeeper (Plan de Formación) integrado a las rutas	Mediano plazo	Se tienen acciones desarticuladas entre las universidades; se carece de un programa institucional de formación psicopedagógico articulado a las oficinas de bienestar universitario de las Universidades.
Identificación y fortalecimiento de rutas de prevención del comportamiento suicida	Mediano plazo	Las Universidades no cuentan con rutas de prevención de comportamiento suicida

Material psicopedagógico para la Universidades - oficinas de bienestar universitario	Mediano plazo	Las acciones no cuentan con material diseñado y validado por expertos y con la propia comunidad universitaria.
Disminución de los factores de riesgo suicida en jóvenes estudiantes universitarios/Aumento de los factores protectores	Largo plazo	Las universidades actualizan e identifican los factores de riesgo/factores protectores y conforme a ello, implementan estrategias con las redes. Se disminuye en el largo plazo el riesgo suicida en la ciudad de Manizales.

Fuente: Elaboración Equipo de Investigadores para la Afirmación de la Vida

Metodología

La propuesta metodológica se construye desde una Investigación Acción Participativa. Este diseño posibilita tener unas técnicas cuantitativas que para el estudio son dos cuestionarios para medir los factores de riesgo, y los factores protectores del comportamiento suicida (Castaño et al., 2015). Igualmente, se tendrán grupos focales desde una perspectiva cualitativa con instrumentos como foto voz, narrativas y talleres de cuerpo, corporalidad y lo corporal (Marleau-Ponty, 1994; Melich, 1993; Sáenz, 2018). Desde las técnicas anteriores, se realizará la primera fase, del diagnóstico participativo y el levantamiento de las líneas estratégicas en segunda fase y para la fase tercera de formación con los guardianes de la vida.

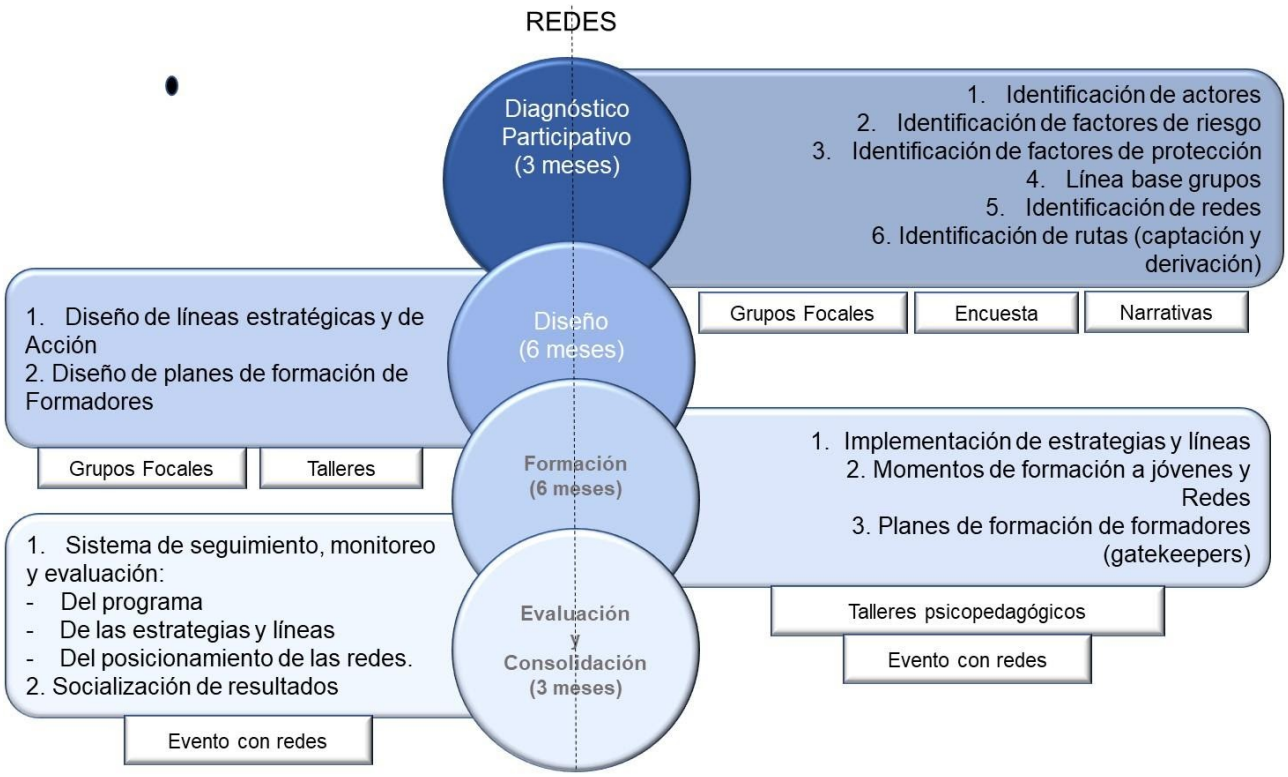
Para realizar la tercera fase psicopedagógica con y para los guardianes de la afirmación de la vida, se llevará a cabo un acercamiento hermenéutico fenomenológico (Ricoeur, 1981; Ruiz, 2018). Esto responde a la construcción de la acción y la participación de los jóvenes con los que se está desarrollando la investigación, ya que la investigación acción surge del intercambio de conocimiento entre los actores de una comunidad investigadora con la que se investiga. Es decir, se configura una dialéctica entre la realidad del conocimiento

científico con la contextualización de los saberes existentes. Por tanto, la propuesta busca en este mismo sentido, realizar un trabajo cíclico desarrollado por fases con los agentes que participan del Programa de investigación – intervención.

Así las cosas, el proceso de acción - participación con las redes, los grupos de afirmación a la vida y los jóvenes universitarios, se enmarca en su participación activa desde el reconocimiento de sus aprendizajes y experiencias, como ejes del proceso psicosocial que el programa se propone desarrollar; con perspectiva de tejidos hermenéuticos y fenomenológicos que permitan situarnos desde la diferencia, la intersubjetividad, la construcción de identidad, la alteridad y su correlato en el mundo de la vida (Ricoeur, 2000-2003). Para nuestro caso, serían las articulaciones entre los jóvenes, sus contextos y lugares de enunciación, desde los cuales nos pensarnos la subjetividad y la intersubjetividad desde la identidad, cuerpo, corporeidad y corporalidad.

Gráfico 1

Redes



Fuente: Elaboración Equipo de Investigadores para la Afirmación de la Vida

Impactos en la política

El proyecto se sustenta desde la promoción y la prevención del problema de Salud Pública del Fenómeno del Suicidio acorde con la OMS (2004, 2014). Igualmente, a nivel nacional, la Ley 30 de 1992 en cuanto en tanto, las funciones de las universidades para acompañar a los estudiantes desde distintas dimensiones y hacer vida los Lineamientos de Política de Bienestar para las Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (2016), los Objetivos de Desarrollo Sostenible, El Programa de Desarrollo de Manizales más grande, Manizales cómo vamos, entre otras políticas, planes y proyectos locales, regionales, nacionales y mundiales.

Por otro lado, queremos construir un Pacto por la afirmación de la vida de las universidades participantes de la ciudad de Manizales, tener una Ruta de Atención para la afirmación de la vida interuniversitaria y realizar propuestas para la Política Pública de la Salud Mental del Departamento de Caldas y para la Política de Juventud de Caldas.

Pertinencia Social

Es necesario decir que, el suicidio es un fenómeno multifactorial y multicausal, ya que se fortalece desde diferentes factores: sociales, culturales, económicos, políticos, familiares, individuales; que necesitan ser analizados desde una perspectiva interdisciplinaria, de manera que puedan visibilizarse los distintos escenarios, procesos y trayectorias de vida individual, familiar y social que han tenido los jóvenes, en el que se entrecruzan elementos de salud física, mental, psicológica y emocional (Arrieta, Díaz y González, 2014; Cañon y Carmona, 2018; Hjelmeland y Loa, 2016; Vargas y Saavedra, 2012; Vianchá, Bahamón y Alarcón, 2013).

Según la Organización Manizales, cómo vamos, la ciudad de Manizales para el año 2018 presentó la tasa de suicidios más alta entre las 23 ciudades principales del país (5% superior a la del 2017). Esto implica poner en discusión una problemática de salud pública que ha estado presente incluso antes de la pandemia y que las condiciones de esta, han incrementado los comportamientos suicidas.

De este modo, la afirmación de la vida con sus factores de riesgo y sus factores protectores, se convierte en objeto de estudio no solo desde el sujeto, sino también desde la relación que constituye con la universidad, la sociedad y la familia. Esto implica un análisis desde lo psicológico, social y familiar, en el que se considere elementos sociales, culturales y contemporáneos que tienen que ver con el contexto de los jóvenes.

En consecuencia, se hace necesario escuchar las voces de jóvenes desde diferentes escenarios de actuación, partiendo del reconocimiento de sus diferencias como actores y agentes, en el que la vinculación con adultos significativos desde el contexto familiar, universitario y social comunitario, se convierte en una manera de construir redes de apoyo para la afirmación de la vida. Así pues, es necesario realizar un diagnóstico participativo que permita conocer la realidad de los propios jóvenes, desde sus necesidades, sus expectativas y sus demandas, que permitan la identificación de factores de riesgo y protección, que incluya tanto a los jóvenes, como al grupo de pares, Bienestar Universitarios y docentes. A esto se sumará, la definición de estrategias y rutas de acción para la construcción de un proceso de formación psicopedagógica con y para jóvenes que serán los guardianes de la afirmación de la vida y consolidarán redes de acompañamiento y apoyo de la comunidad estudiantil de las Universidades de la Red SUMA de Manizales.

En relación a lo anterior, las tecnologías de la información y la comunicación, así como la construcción de redes sociales mediadas, pueden tener un papel significativo, pues se producen otras formas de comunicación que pueden hacer posible la reafirmación de la vida o, por el contrario, conlleve a situaciones de vulnerabilidad para las conductas suicidas con el cibersuicidio; puesto que, la internet tiene una influencia significativa en los seres humanos. El cibersuicidio es definido como “la influencia de la información sobre suicidio aparecida en Internet en la incidencia de los suicidios en quienes navegan en la red de redes. Se pueden encontrar juegos suicidas, chistes suicidas y música para suicidas de preferencia rock metálico (Pérez y García, 2008, p. 37).

Aun cuando el internet se convierte en un espacio de vulnerabilidad para jóvenes, también “puede ser un espacio que permita su prevención, generando una dinámica de autorregulación entre libertad de expresión

e intervención" (Baros, 2017, p. 188), por lo que también constituye una oportunidad para realizar procesos de acercamiento que permitan evitar el suicidio y reafirmar la vida, en el que herramientas preventivas como google y Facebook pueden contribuir a la prevención del suicidio, en alianza con entes gubernamentales del país y la ciudad. De este modo, es importante "crear plataformas que permitan que todos – quienes queramos- podamos entender las señales y prestar auxilio; padres, docentes, vecinos, amigos, etcétera" (Baros, 2017, p. 199). Por tanto, el proyecto se encuentra desarrollando una App para la afirmación de la vida dirigida a estudiantes de las Universidades de la Red SUMA.

Conclusiones

El proyecto aquí esbozado sobre la afirmación de la vida desde perspectivas psico-social y comunitaria, implica una mirada en doble sentido: la individual y la social. La individual, puesto que, se está trabajando con las personas, sus intereses, expectativas, emociones. En cuanto a lo social, ya que, necesariamente se debe pensar en la relación con los otros, en la familia y en la sociedad. Por esta razón y conforme al planteamiento del problema, la justificación principal obedece a instaurar un programa que permita no solo la reflexión frente al fenómeno del suicidio, sino además encontrar las rutas o alternativas de una formación psicopedagógica desde una visión compartida o de intervención con los jóvenes, para la consolidación de redes y una ruta clara de atención en la prevención (CAMH, 2011; O´Connor y Prikis, 2016), y en la provención del fenómeno del suicidio en las Universidades de la Red SUMA de Manizales.

Referencias

Arrieta, K., Díaz, S. y González, F. (2014). Síntomas de depresión y ansiedad en jóvenes universitarios: prevalencia y factores relacionados. *REV CLÍN MED FAM, 7(1)*, 14-22.

Baros, C. (2017). Cibersuicidio: un nuevo escenario del suicidio. En: Guajardo, G. (Ed.). *Suicidios contemporáneos: vínculos, desigualdades y transformaciones socioculturales. Ensayos sobre violencia, cultura y sentido*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile.

CAMH. (2011). *Suicide Prevention and Assessment Handbook.* Canadá: CAMH.

Cañon, S. y Carmona, J. (2018). Ideación y conductas suicidas en adolescentes y jóvenes. *Pediatria Atención Primaria*, 387-395.

Castaño, J. J., Cañon, S., Betancur, M., Castellanos, P., Guerrero, J., gallego, A. y Llanos, C. (2015). Factor de riesgo suicida según dos cuestionarios, y factores asociados en estudiantes de. *Diversitas*, 193-205.

Hjelmeland, H. y Loa, B. (2016). Time to Change Direction in Suicide Research. En O´Connor, y Prikis, *Suicide Prevention.* Reino Unido.

Gómez, M. y Pérez, E. (2017). Particularidades de los motivos de consulta psicológica de los estudiantes que asisten a la Dirección de Bienestar Universitario. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 9(1)*, 75-92 - DOI 10.17533/udea.rpsua.v9n1a06.

Madarriaga, A. L, Sierra, G. (2003). Redes Sociales infancia, familia y comunidad. *Revista Latinoamericana de psicología, 29* (1), 115 – 137.

Melich, J. C. (1994). Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos. Merleau-Ponty, M. (1993) Fenomenología de la percepción. Editorial planeta.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Boletín de salud mental, conducta suicida.* Bogotá D.C.: MINSALUD. Recuperado de

https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-conducta-suicida.pdf

Montero. (2004). Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. PAIDOS.

Montero. (2005). Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad. PAIDOS.

O´Connor, R. y Prikis, J. (2016). *The International Handbook of Suicide Prevention.* Reino Unido: Wiley Blackwell.

Organización Mundial de la Salud - Ginebra. (2004). *Promoción de la Salud Mental CONCEPTOS*EVIDENCIA EMERGENTE * PRÁCTICA.* Francia: OMS. Recuperado de: https://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2014). *preventing Suicide A global imperative.* Luxembourg: OMS. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131056/9789241564779_eng.pdf;jsessionid=3424E2A81292E2244A1687EB41DBFAC5?sequence=1

Pérez, S. y García, J. (2008). El suicidio: Manual para la familia y glosario de términos suicidológico. Universidad Autónoma de Querétaro.

Ricoeur, P. (1981). *El discurso de la acción.* Madrid: Catedra.

Ricoeur, P. (2003). *Sí Mismo como Otro.* España: Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento.* Madrid: Editorial Trotta.

Ruiz, N. L. (2018). Ética de género: una perspectiva del reconocimiento a la diferencia narrativa y arquetípica. Manizales: Universidad de Manizales.

Salamanca, J. y Siabato, E. (2017). Investigaciones sobre ideación suicida en Colombia, 2010-2016. *Pensando Psicología*, 59-70.

Sáenz, E. (2018). El cuerpo y la construcción de corporeidad en el área de educación física: una aproximación teórica

Stith, A., Núñez, C., Caballo, V., Agudelo, M. y Grisales, A. (2019). Predictores del Riesgo Suicida en Estudiantes Universitarios. *Psicología Conductual, 27*(3), 391-413.

Siabato, E. y Salamanca, Y. (2015). Factores asociados a ideación suicida en universitarios. *Psycologia. Avances en la disciplina*, 71-81.

Vargas, H. y Saavedra, J. (2012). Factores asociados con la conducta suicida en adolescentes. *Neurosiquiatría*, 19-28.

Vianchá, M., Bahamón, M. y Alarcón, L. (2013). Variables psicosociales asociadas al intento suicida, ideación suicida y suicidio en jóvenes. *Tesis psicológica*, 112-123.

Mesa 02

Educación para la diversidad: reflexiones, retos y oportunidades en el contexto latinoamericano

¿Preservando la cultura?

María Isabel Plata Rosas [4]

Resumen

Esta ponencia tiene como propósito dar una mirada a la importancia de preservar la identidad cultural y revitalización de la cultura étnica desde la primera infancia, planteando ¿Qué hacemos como maestros en educación inicial para preservar esta identidad en aulas escolarizadas y/o no escolarizadas? ¿Cómo revitalizar y valorar la diversidad cultural en el aula?, para salvaguardar la cultura de los niños y niñas étnicamente diferenciados, que por desplazamiento llegan a escuelas urbanas lejos de su cultura. Acercamiento que en este documento se retoma desde la comunidad indígena Wayuu a través de su carta de navegación el "*Anaa akua'ipa*".

Palabras claves. Educación intercultural, primera infancia, identidad cultural

Desarrollo

Este documento es una reflexión a partir de la diversidad étnica y la importancia de preservar en las comunidades ancestrales su cultura, potencializado en ámbitos escolarizados y no escolarizados en torno a la educación inicial, en la perspectiva de reconocer y respetar la diversidad étnico-cultural de los niños y niñas

[4] Maestra en Bellas Artes – Universidad Industrial de Santander UIS, Bucaramanga; Especialista en Pedagogía grupal - Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá. Magíster en Educación Mención currículo y evaluación - Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS, Chile. Docente Universidad San Buenaventura - Bogotá. mplata@usbbog.edu.coo alpiram70@gmail.com

étnicamente diferenciados; donde se retoma brevemente desde la carta de navegación de los Wayuu los ciclos de aprendizaje y los ejes temáticos transversales al proceso de aprendizaje. Es de recordar que desde la Constitución política se menciona que los grupos étnicos "poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y uso fueros propios y autóctonos" (Ley 115 de 1994, p.17).

Reconocer y comprender a los niños de las diversas comunidades que brinda la oportunidad de reconstruir y enriquecer desde los saberes de cada uno de ellos, fortaleciendo el pensamiento y la práctica pedagógica. Pero para lograrlo es importante como maestros en educación inicial profundizar e investigar sobre las prácticas pedagógicas ancestrales, sus sentidos, posibilidades y apropiación, para favorecer la permanencia de la memoria cultural como semilla que germine, valorando la diferencia que nos enriquece. Al respecto citado en la UNESCO (2008):

> Se trata de que tanto la persona como la sociedad asuman las características singulares de cada ser humano y se valoren positivamente dichas diferencias, ya que éstas nos enriquecen. La valoración negativa de las diferencias y los estereotipos conducen a la exclusión y la discriminación (…) En este sentido, se podría decir que la educación tiene una deuda pendiente con el respeto de las múltiples identidades y opciones personales, dada la uniformidad de la respuesta educativa que caracteriza a los sistemas educacionales. (Blanco, 2005)

Para las culturas milenarias desde su cosmovisión, orientan un sistema de vida propio, una comunicación generacional con visión integral del mundo, centrado en la identidad cultural como expresión y sentido de pertenencia en medio de una gran diversidad lingüística como elemento de transmisión y

reproducción de saberes; donde desde la cosmogonía dan respuesta al origen del universo y de cultura propia, rescatando su identidad que los hace únicos en medio de la diversidad que se encuentra en nuestro país.

Las diferencias son inherentes a los seres humanos, siendo una muy principal la diferencia que emana de la procedencia cultural, sustento dinámico y cambiante desde el cual el sujeto construye su identidad propia. La respuesta de la educación a la diversidad implica asegurar el derecho a la identidad propia, respetando a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad (UNESCO, 2008, p. 17).

Crisol de diversas formas de expresión musical, pictórica, artesanal y literaria, en proceso de enseñanza que es construido por cada pueblo y promovido por mayores en general; siendo parte de los procesos pedagógicos los sueños, visiones, símbolos de la naturaleza, juegos, mitos, lugares sagrados, ríos, mares, montañas, rituales, desiertos, entre muchos otros. Es así que en todo su proceso educativo propio es imprescindible: la espiritualidad indígena, la familia y las lenguas, unidos al espacio natural donde se desarrolla el ciclo de vida de los seres de la naturaleza; todo ello de la mano de la familia, siendo estos los referentes en lo social, afectivo, aprendizaje de la lengua, costumbres, entre otras.

Narrativas de cada cultura enmarcadas en territorios con memorias a preservar, pero que día a día muchos niños se ven “obligados” a ocultar en los nuevos contextos que por diversas circunstancias -como el desplazamiento- llegan a estar en aulas donde no se reconoce su identidad, surgiendo el planteamiento ¿Qué hacemos como maestros en educación inicial para preservar esta identidad en aulas escolarizadas y/o no escolarizadas? ¿Cómo revitalizar y valorar la diversidad cultural en el aula? Espacios únicos y culturalmente

complejos, en donde el sistema homogenizante no tiene en cuenta estas particularidades, de un mundo simbólico, contribuyendo al desarraigo cultural de los niños y niñas étnicamente diferenciados.

Planteamientos a veces complejos de manifestar quizás por currículos "enmarcados a responder", pero no imposibles si le damos trazabilidad desde la riqueza cultural, a las competencias que se deben alcanzar, retomando los referentes culturales, ritmos, estilos, motivaciones de cada cultura; diálogos y tejidos encaminados al reconocimiento de los distintos pueblos, cada uno con costumbres, tradiciones y manifestaciones culturales, como formas de aprender, construir, recrear y resaltar conocimiento, al respecto la UNESCO (2001): Art. 5 menciona "una formación de calidad que respete plenamente la identidad cultural de sus estudiantes, requiere contemplar e incorporar al proceso educativo la lengua, la cultura y los métodos de enseñanza tradicionales o culturalmente adecuados para la comunicación y construcción del saber".

Profundizar en pedagogía, cultura y diversidad, son elementos claves que permiten reconocer los caminos propios en los procesos educativos con características particulares de los diversos territorios, que se evidencian y manifiestan en la primera infancia y que está implícita no solo en zonas rurales, sino en espacios educativos urbanos donde es visible esta diversidad cultural por el desplazamiento, en las cuales los niños y niñas se ven abocados a ocultar su cultura o terminan olvidando y retomando otras. Al respecto citado en la UNESCO (2008), se expresa:

> Desde la educación se ha de promover, entonces, de forma intencional, la aceptación y la valoración de las diferencias de cualquier tipo para prender a "vivir juntos", lo que implica la comprensión del otro como un "legítimo otro" y el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. Esto significa que la educación intercultural ha

> asumido también el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, no solo de las minorías y de los pueblos autóctonos, sino de toda la población. (Declaración Universal Diversidad Cultural, 2001. p.21)

Y es desde la primera infancia donde el educador inicial, debe empezar a germinar esta semilla de valorar, revitalizar, dinamizar y resignificar la riqueza cultural que puede presentar en el aula, con niños y niñas de distintas procedencias o etnias, todos con potencialidades y capacidades donde se genere una convivencia basada en el respeto por y para el otro, relaciones que valoren sus creencias y formas de ver el mundo y la riqueza cultural que nos hace diferentes.

Mirada desde los Wayuu

Retomando la importancia de promover y dar a conocer las riquezas de nuestras comunidades ancestrales, al respecto enmarco en esta presentación a la comunidad indígena Wayuu de la Península de la Guajira, quienes desde su carta de navegación "el proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu Anaa akua'ipa", el etnoeducador a través de la investigación y el ejercicio pedagógico transforma la practica educativa, respondiendo desde la construcción social a las necesidades de la educación de los Wayuu. En ella se definen los criterios que contribuyen al logro del bienestar propio del territorio en equilibrio con la naturaleza desde su cosmovisión y lengua; por ello en el (Anaa Akua'ipa. s.f.):

> Se tendrá en cuenta que el niño aprende en cada una de las etapas del desarrollo y aprendizaje, fundamentada en procesos personalizados y en una educación en la vida donde se aprende a través de la observación, la imitación, manipulación directa y los consejos de los mayores. Articulado en los ejes de cosmovisión, artes y juegos, matemáticas, *alijunaiki* y *wayuunaiki*. Los saberes y conocimientos se

> dirigen hacia un aprendizaje en convivencia y para la convivencia colectiva desde la individualidad del Ser; de igual manera, la imitación desempeña un papel importante en la enseñanza Wayuu y se hace la diferenciación del aprendizaje de acuerdo al sexo. (p.41)

Desde el Anaa Akua'ipa (s.f.), se hace referencia a la construcción del conocimiento desde el saber transmitido de manera oral, establecido a través de roles siendo el padre el responsable de inculcar los principios, valores y comportamientos familiares y comunitarios en los hijos varones. Igualmente, la madre enseña los quehaceres del hogar, el tejido, moral y forma a la niña para su rol como mujer; así mismo es el tío materno quien transmite la responsabilidad legal y jurídica. La escuela no es ajena en este proceso cultural y forma desde pedagogías propias. En la cultura Wayuu se reconoce la pedagogía Inicial desde la gestación y en el Anaa Akua'ipa (s.f.), reconocen estas etapas del desarrollo y considera que los ciclos de aprendizaje son espacios de tiempo y procesos, desarrollando diversas actividades y aprendizajes según el rol, así:

- Primer ciclo: desde la gestación hasta los siete años de edad, llamado "procesos de educación propia en el entorno familiar"
- Segundo ciclo: el de aprendizaje iniciando la escolaridad (un poco antes de los 8 años), para fortalecer los conocimientos adquiridos en la comunidad
- Tercer ciclo: va desde el desarrollo de la niña y cambio de voz y aspecto físico del niño hasta la edad adulta. En esta etapa enlaza aspectos de su vida Wayuu con la alijuna en contextos interculturales y sentido de pertenencia de lo propio, defendiendo su territorio
- Cuarto ciclo: la madurez ocupando un rol activo en la sociedad según el sexo, con comportamiento ejemplar a los valores personales y colectivos

Igualmente, los ejes temáticos son transversales al proceso de aprendizaje desarrollados en los ciclos, orientados por procesos de identidad cultural como: territorialidad, cosmovisión y tradición, *Wayuunaiki, Alijunaiki* (español como segunda lengua), desarrollo Wayuu, Arte y juegos tradicionales, medicina Wayuu, matemáticas, Etnociencias. Transversalidad gradual a medida que el niño avanza en los ciclos. Proceso pedagógico que simbólicamente se concibe como: las ramas representan los ejes temáticos, las raíces los fundamentos del pensamiento propio, y el tronco el ser Wayuu, todas esenciales para construir un todo (Anaa Akua'ipa, s.f., p. 59).

Carta que como formadores debemos explorar y así comprender el proceso educativo en sus comunidades, pensando en y por la primera infancia diversa en la que podemos vernos inmersos y en los cuales se debe pensar en resignificar las prácticas pedagógicas y educativas para el fortalecimiento de los niños y niñas de estas comunidades.

> Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, la educación se reconoce como un derecho de las personas "y un servicio público que tiene una función social... que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura" y que forma "en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente" (Art. 67). En cuanto a los grupos étnicos, dice que "tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. (Art: 68, citado en, MEN, s.f.)

Práctica educativa que el etnoeducador debe responder no solo a las complejas condiciones geográficas y económicas, sino a la inclusión desde los contenidos, los ritmos de aprendizaje, los recursos, el idioma,

teniendo presente que su lengua materna es "el *Wayuunaiki*" -no el español/*alijunaiki* -, entre muchas otras; para brindar una educación de calidad desde la lengua, cultura y cosmovisión. Educación de calidad, que todo niño tiene por derecho y que en este documento se invita a reflexionar sobre cómo fortalecerla preservando sus raíces, que contribuya al enriquecimiento personal y de la comunidad, más, si se encuentra fuera de su territorio en medio de complejidades de lo urbano; ahí el desafío que como educadores cada día debemos asumir si queremos ser agentes de cambio en un país donde la diversidad humana, cultural y social es amplia y rica en historia, manifestaciones y condiciones humanas (Citado en Krainer, 2016).

Quienes tienen a su cargo la educación deberán apoyar la recuperación de la memoria histórica cultural, base de la seguridad identitaria y orgullo lingüístico de nuestros pueblos, la democratización del espacio público para romper con la hegemonía del poder, y el fomento del diálogo para sensibilizar, concientizar y humanizar (Kowii, 2009). Todo esto debe alcanzarse sin caer en esencialismos culturales. Por lo tanto, es fundamental que las y los educadores sean capaces de la autocrítica al interior de la propia cultura, para reconocer qué valores pueden promoverse, cuáles deben criticarse y, si es preciso, eliminarse (Figueroa, 2009, p. 64).

Conclusiones

Concluyo retomando a Freire (2002*) "*la educación debe ser un proceso trasformador, reflexivo, crítico y autocrítico, capaz de plantearse la construcción de sociedades radicalmente más justas"(p. 9), es el educador, quien desde la lectura de los contextos escolarizados y no escolarizados en el que se encuentra inmerso, tiene en sus manos el poder de transformar, guiar, ser un facilitador que ofrece herramientas a sus estudiantes

respetando y valorando los diversos lenguajes, así como la diversidad cultural para la construcción de sociedades más justas.

Invitación a pensarnos desde la responsabilidad social de educar, pero educar reconociendo la riqueza de pedagogías propias, memorias que no debemos dejar perder en nuestros niños, niñas y adolescentes, muchos de ellos desplazados de sus territorios y obligados a cambiar sus creencias; por ello es nuestro deber investigar y permitir que estos conocimientos de su cosmovisión y cosmogonía no desaparezcan, al contrario ¡resignificarlos y aprender de ellos! Aprender de esa diferencia cultural en un mundo cambiante en la que el maestro de primera infancia no puede ser indiferente y al contrario contribuir a realizar tejidos de convivencia y significado cultural, abierta a la diversidad revitalizando la memoria ancestral para preservar la cultura de los niños y las niñas étnicamente diferenciados.

Referencias

Anaa Akua'ipa. (s.f.). Proyecto Etnoeducativo de La Nación Wayuu – "Bienestar del territorio". Mesa técnica departamental de Etnoeducación Wayuu comités municipales de apoyo a la etnoeducación. Construcción colectiva de representantes de La Nación Wayuu, pp. 41-59.

Freire, P. (2002). Educación y Cambio. Recuperado de: http://derechoepja.org/ wp-content/uploads/2015/05/freire-paulo_educacion-y-cambio pdf.

Krainer, A., Guerra, M. (2016). Desafíos docentes. FLACSO- Ecuador. Recuperado de: https://www.flacsoandes.edu.ec/

Congreso de la República: (1994). Ley 115. Recuperado de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292

MEN. (s.f.). Tablero. Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-208081.html

OREALC/UNESCO. (2008). Citado en Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Innovemos. Red regional de innovaciones educativas para América Latina y el Caribe. Santiago.

UNESCO. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, 2001: Art. 5. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php

Aproximación al concepto de diversidad en la apuesta filosófica de Mathew Lipman

Gerardo Ramírez Bonilla[5]

Resumen

La razón ilustrada, bajo el lema de civilización, progreso y avance del conocimiento ha ocupado un lugar preeminente en nuestra sociedad, ha contribuido a mejorar nuestra comprensión del mundo y el bienestar social, a través de los avances de la ciencia. Sin embargo, esta razón, caracterizada por entablar relaciones de poder y dominio, ha conducido a grandes modificaciones sociales y culturales, ocasionando problemas ambientales, conflictos éticos, políticos, religiosos, entre otros. En este marco de referencia, se pretende hacer un acercamiento al pensamiento de Mathew Lipman, como uno de los actuales representantes de una línea de pensamiento que busca, a partir de sus posturas filosóficas, plantear alternativas que favorezcan la transformación de la realidad a partir de la formación de sujetos críticos, reflexivos, participativos, cuidadosos y respetuosos de la diversidad.

Acercamiento al pensamiento de Lipman

En la actualidad han surgido nuevas propuestas teóricas y metodológicas como respuesta al paradigma de la racionalidad instrumental que impera en las sociedades, desde una perspectiva interdisciplinaria y bajo una visión humanista, fundamentadas en posturas que reconocen la urgencia por una comprensión de lo social desde lo humano, reconociendo a la persona como ser en relación, sujeto individual pensante y constructor de

[5] Licenciado en Filosofía, Especialista y Magister en Filosofía Contemporánea. Docente investigador Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá. Perteneciente al Grupo de Investigación Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía TAEPE. ORCID: 0000-0002-1625-6081. Contacto: gramirez@usbbog.edu.co. Este documento es resultado de una Revisión de tema.

colectividades. Es en este escenario en el que se ubica la propuesta de Filosofía para Niños de Matthew Lipman, que tiene su aparición en la década de los sesenta al percatarse de las dificultades con que llegaban los estudiantes a la universidad desde el plano personal, afectivo, social y académico, propone que es necesario que se tomen medidas desde los primeros grados de la escuela para favorecer que dichas debilidades se trabajen intencionalmente, aprovechando la capacidad de asombro y cuestiones propias de los estudiantes en la edad infantil. Para el autor:

> Nunca es demasiado temprano para ayudarle a los niños a ganar comprensión sobre cuestiones fundamentales, siempre y cuando se tengan en cuenta sus limitaciones. Para comenzar, necesitan que les ayudemos a pesar de manera sistemática, a usar los términos de manera correcta, a hacer comparaciones, a imaginar, a ser consistentes, a detectar contradicciones, a distinguir las preguntas apropiadas de las inapropiadas. (De Puig y González, 2006, p. 11)

Para Lipman, la Filosofía para niños ofrece una mirada renovada de la educación contemporánea, pues reconoce la importancia de estimular, desde la infancia, la reflexión y el cuestionamiento, para formarlos con un alto nivel de razonamiento, con un pensamiento crítico y creativo a través de las narraciones y descripciones creativas, articulando sus experiencias y vivencias personales con los temas tratados en la academia.

Cuando se anima a los niños a pensar filosóficamente, el aula se convierte en una comunidad de investigación.

> Una comunidad semejante muestra un compromiso con los procedimientos de la investigación, con las técnicas responsables de búsqueda que presuponen una apertura a la evidencia y a la razón. Se está

> asumiendo que estos procedimientos de la comunidad, una vez que han sido interiorizados, se convierten en hábitos reflexivos del individuo. (Lipman, 1992, p. 118)

El filósofo estadounidense consciente de la rapidez con la que se mueve el mundo y las problemáticas que subyacen en una sociedad capitalista, las cuales afectan directamente al ser humano y las relaciones que se establecen entre estos y la naturaleza, realiza una propuesta tendiente a afrontar la crisis social contemporánea haciendo uso de las herramientas que aporta la filosofía. En este sentido, Lipman considera que la formación filosófica desde la educación infantil, apunta hacia la comprensión del mundo en el que viven; y, sobre todo, intentan encontrar sentido en medio de lo que W. James llamó "esta confusión de moda y el auge"; también aprenden a formar conceptos y a dialogar de forma cuidadosa con los otros acerca de los significados de las cosas que los dejan perplejos y que ellos creen que son importantes (Pineda, 2006, p. 17).

El conocimiento científico como dominador

Es una realidad que los sistemas filosóficos y científicos tienen una identidad bien definida; emplean el conocimiento para construir y abordar problemas desde un área particular y sus análisis están orientados hacia quienes comparten sus mismas creencias o afirmaciones, pertenecer a esos grupos implica hacerse uno con ellos, todo aquello que no se acoja a estos sistemas queda inmediatamente excluido, eliminado, borrado y, por ende, la diferencia no tiene lugar.

La crítica al conocimiento como arma de dominio radica en la adhesión incondicional a normas o doctrinas que determinan qué y cómo debemos hacer las cosas, el error no consiste en pensar que los individuos carezcan de la facultad del pensamiento, sino en la incapacidad que tienen los mismos para liberarse de patrones

o convencionalismos sociales y culturales ya establecidos, asumir dicha postura se considera un acto que desdice de la condición humana.

El campo de la educación no escapa a esta realidad, la función de la escuela en ocasiones se reduce a la aplicación de reglas para orientar la conducta de los alumnos; las instituciones educativas son vistas como empresas, y el profesor es tomado como operario que se limita a ciertas funciones; la educación en una mercancía que se configura y adapta a las condiciones cambiantes del mercado. De acuerdo con lo anterior, Lipman refiriéndose a la formación que deben recibir los niños en la escuela afirma lo siguiente: "Debemos enseñarles a pensar y, en concreto, a pensar por sí mismos. Pensar es la habilidad por excelencia que nos capacita para lograr significados" (Lipman, 1992, p. 65).

Ante la crisis de valores que experimenta en el mundo contemporáneo debido a los problemas raciales, étnicos, la desigualdad social, la pérdida de credibilidad en las instituciones en las que se confiaba tradicionalmente y la acción deshumanizadora que trae la instrumentalización del conocimiento afecta de una u otra manera la escuela, en este sentido el rol del maestro se enfoca hacia la aplicación de técnicas sistemáticas que llevan a moldear la conducta de los alumnos, trayendo consigo el adoctrinamiento y la instrucción de los sujetos. Por este motivo se requiere de maestros comprometidos en su quehacer, interesados en adquirir una fuerte formación crítica, reflexiva y ética que responda de manera efectiva hacia una educación humanizadora. Es por ello que se requiere:

> La integración de las habilidades de pensamiento en todos los aspectos del currículo agudizaría la capacidad de los niños para establecer conexiones y hacer distinciones, para definir y clasificar, para valorar la información empírica de forma crítica y objetiva, para tratar reflexivamente las relaciones

> entre los hechos y los valores y para distinguir sus creencias y lo que es verdadero de su comprensión de lo que es lógicamente posible. Estas habilidades específicas ayudan a los niños a escuchar mejor, a estudiar mejor, a aprender mejor y a expresarse mejor. Por tanto, inciden en todas las áreas académicas. (Lipman, 1992, p. 68)

La dimensión social de la filosofía

¿Tiene sentido la filosofía? ¿Es posible aun la filosofía? Estas cuestiones surgen de la reflexión actual sobre el papel de la misma porque, al parecer, la actividad filosófica se academizó, llegó al punto de equipararse a una ciencia exacta, ha perdido su esencia, su fundamento y su razón de ser, no se reconoce en ella ninguna utilidad, es más, no sé ve en el filósofo un agente transformador de la realidad que se sensibilice ante las necesidades de aquellos con quienes comparte la existencia.

Lo anterior denota una de las principales influencias de la sociedad capitalista en el campo de la filosofía, la cual busca formar y preparar personas para que desempeñen funciones productivas, que generen rentabilidad económica y obtengan un estatus reconocible socialmente. Es por eso que la filosofía, en este sentido, ha perdido el valor que tenía en otro tiempo, no es bien vista puesto que es considerada algo inútil que no aporta elementos para la producción económica de las sociedades. Por otro lado, existe el imaginario de quienes se dedican a la filosofía les cuesta trabajo reconocer que hay un mundo en el cual pueden incidir, que simplemente se dedican a hacer elucubraciones y abstracciones diametralmente separadas de la realidad, que únicamente se ven en ella un instrumento para subsistir.

Sin embargo, la filosofía hoy tiene que enfrentarse a una serie de asuntos, que aparentemente son menores, pero que en realidad tienen una incidencia determinante en la vida del hombre, lo que en apariencia

es insignificante debe ser pensado por la filosofía. Su función debe estar orientada a poner sobre la mesa problemas cotidianos tratando de abordarlos desde la interdisciplinariedad y no aisladamente. Es por ello que la tarea de la filosofía, escribía Lipman en su texto *Thinking in Education*, no puede ser solo un pensamiento regulado por criterios. Además, debe ser crítico de sí mismo, consciente de su falibilidad, auto correctivo, y debe tener en cuenta el contexto a la hora de ser aplicado (Lipman, 2003, p. 5). Asimismo, afirma que la filosofía es algo que se hace en comunidad, en donde se ponen en práctica procedimientos democráticos y en donde se vive la vida de la comunidad como una forma de vida propia, donde se interioriza la vida de la comunidad y ésta se constituye en una forma de enfrentarse al mundo. "La comunidad debe reconocer las condiciones de igualdad de todos los participantes; tomar en cuenta todos los puntos de vista; escucharse mutuamente; esperar el turno que corresponde para hablar y aprender a poner el propio ego en perspectiva" (Pineda, 2006, p. 17).

En consecuencia, la formación filosófica desde la edad infantil, permite tomar distancia de verdades o modos de presentarse unívocos; hace que los niños se sientan cuestionado por los acontecimientos de la vida, sintiéndose solicitado (sacudido) frente a lo que reclama la sociedad, dando respuestas posibles a esas demandas; les insta a sentirse movidos a entrar en una relación distinta con lo que presenta el mundo todos los días. La actividad filosófica no significa dejar de hacer o aislarse, es hacer las mismas cosas, pero con un ritmo distinto; es estar en la realidad, salirse de la misma y volver a ella, pero con una mirada renovada y diferente; su tarea es en definitiva verse implicado en un mundo que reclama respuestas.

Dicho lo anterior, Lipman desde su experiencia en el aula, considera que los niños al acercarse a la filosofía desde temprana edad mejoran sus habilidades de razonamiento, los alumnos disfrutan de ella, la

reconocen como el tronco central de la escuela elemental y secundaria de la cual se pueden alimentar las demás asignaturas. No obstante, siendo la filosofía un elemento esencial para la educación de la primera infancia se puede ver aún en la actualidad que los curriculum no visualizan a la filosofía desde un modelo de aprendizaje, por lo tanto, es necesaria una reforma curricular que le abra las puertas a este modo de vida y al aprendizaje desde la argumentación y la investigación (Lipman, 1992, pp. 29-49).

Razón instrumental *vs* Formación Humana

La cultura actual niega el análisis y la reflexión, pues son considerados actos innecesarios que no aportan al crecimiento económico de las naciones; todo discurso que abogue por la ética y la intersubjetividad es anulado, por esta razón se requiere que desde la escuela se genere una asidua reflexión donde se reconozca la racionalidad de consumo como una amenaza que deshumaniza, niega la alteridad y diferencia.

Como se ha dicho anteriormente, la escuela no escapa a esta mal llamada cultura de consumo, esta ha orientado su accionar a que el niño adopte una serie de normas y conductas que le permitan relacionarse adecuadamente con los otros, domesticando sus potencialidades humanas, anulando rasgos del comportamiento y de la personalidad que son inherentes a su condición, tales como: la curiosidad, la búsqueda, la capacidad de sorprenderse, entre otras; aspectos que son fundamentales para una construcción significativa del ser. En este sentido Lipman afirma lo siguiente:

> Podemos esperar que la filosofía para niños florezca en un aula heterogénea, en donde los estudiantes hablen de una variedad de experiencias y estilos de vida, en donde se expliciten diferentes creencias y donde se consideren valiosos en vez de censurables una pluralidad de estilos de pensamiento. (Lipman, 1992, p. 115)

Dicho lo anterior, la educación hoy día reclama tomar conciencia de la importancia que tiene el conocimiento de la realidad de sus estudiantes y la diversidad presente en el aula, bien sean niños, adolescentes, jóvenes o adultos. Es decir, saber leerlos para de esta manera poder establecer las rutas más adecuadas para acompañar su proceso formativo a nivel académico y personal. Pero, es en la educación infantil donde resulta más relevante dicho acompañamiento, la escuela se proyecta como el escenario apropiado para hacer frente a los influjos que trae consigo la sociedad capitalista, dado que es en ésta etapa donde se estimula el desarrollo del pensamiento, habilidades y actitudes que les darán las herramientas suficientes para asimilar los retos que les presentarán los grados venideros en su formación académica y los que trae la vida misma.

De otro lado, y aunque la diversidad no es un concepto que se encuentre de manera explícita en las obras de Lipman, se evidencian ciertas aproximaciones que permiten hablar de esta en el pensamiento del autor. Para él, la Filosofía Para Niños es un ejercicio del pensar en comunidad la cual favorece el diálogo, la colaboración, la cooperación, el reconocimiento de las propias emociones y las de los demás, analizar las creencias y las justificaciones de estas, les ayuda a ser conscientes de qué es lo que ellos valoran y por qué lo valoran, aprenden a descubrir nuevas relaciones, nuevos valores y nuevas formas de percibir el mundo, aprenden a ser tolerantes, a trabajar entre pares y a ser cuidadosos del otro y del mundo que les rodea. En esencia, para Limpan el pensamiento cuidadoso es:

> Una fusión entre el pensamiento cognitivo y el emocional, que se expresa a sí mismo a través de actividades como la apreciación, la estima, la compasión y la valoración. Es aquella clase de pensamiento que cultiva en los niños y jóvenes una conciencia relacional, la habilidad para fijarse en las relaciones entre las personas y las cosas, y entre las personas unas con otras (…) hace capaces a los

niños y jóvenes para entrar en el mundo de los otros, y para comprenderlo y empatizar con él; y, en este sentido, permite que lleguemos a conocernos mejor a nosotros mismos. (Pineda, 2006, p. 20)

Conclusión

En conclusión, los aportes de Matthew Lipman permite confrontar elementos de orden teórico con las necesidades que se presentan en la vida cotidiana, resaltando la importancia de la formación crítica, reflexiva y ética de maestros, niños y jóvenes, teniendo como base una educación humanizadora que permita el encuentro con los distintos modos de ser y las oportunidades para cuestionar el entorno. Asimismo, la integración de los aspectos cognoscitivos con el área afectiva, permite adquirir una conciencia solidaria que conduce a hacer una valoración de las acciones en relación con los otros, con el propósito de desarrollar una práctica esencialmente humana. Es por esta razón que:

Es importante mantener la discusión fluida. Conforme los niños escuchan las experiencias de unos y otros y empiezan a aprender unos de otros, comienzan a apreciar sus puntos de vista respectivos y a respetar los valores de unos y otros. (Lipman. 1992, p. 198)

La apuesta de Lipman, brinda grandes aportes a la sociabilidad, a la comunicación, al fortalecimiento del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la reflexión. Los niños aprenden a construir sus propias versiones y puntos de vista acerca de las cosas, les brinda la oportunidad de la comunicabilidad, la expresión, la discusión y sobre todo el respeto por los demás y el reconocimiento de la diferencia y la diversidad presente en las aulas y en los diferentes contextos educativos.

Desde su perspectiva, el maestro desempeña un rol fundamental, en tanto que se involucra en los procesos formativos de los estudiantes, siendo un orientador y facilitador de situaciones de aprendizaje, lejos

de ser un transmisor de conocimientos, esto permite que los niños se empoderen, tomen decisiones y construyan reflexiones acerca del mundo y la realidad en la que viven. Esto permite la cimentación de aprendizajes significativos, adquiriendo un fuerte sentido socio político, teniendo en cuenta que la filosofía es también algo que se aprende, se aplica y se practica en la cotidianidad de la vida.

Para finalizar, es deber de los maestros estar dispuestos a escuchar y a comprender a los demás, su labor no se puede reducir a una simple acción instrumental, que deja de lado la opinión de los niños/as, pues el aprendizaje es un proceso bidireccional, en el que el maestro y el niño aprenden a escuchar, comprender, enseñar y orientar. Esto, favorece de forma satisfactoria la construcción de la subjetividad, pues no hay límites para la formación, la comprensión, la interpretación, la autonomía y la socialización dentro de los procesos formativos de los niños y los jóvenes.

Referencias

De Puig, M. y González, M. (2006). Entrevista a Matthew Lipman. Bogotá- Colombia: *Revista Magisterio,* 10-14.

García, M. (2002). "*Matthew Lipman: una autobiografía intelectual.* Ediciones de la Torre, Madrid, pp. 17-46.

Lipman, M y Gómez, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, 2ª ed. Reino Unido: Cambridge University Press (1997), *Pensamiento complejo y educación* [1991]. Madrid: Ediciones la Torre.

Lipman, M, Sharp, A y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones la Torre.

Pineda, D. (2006). Entrevista con Ann Margaret Sharp y Matthew Lipman. Bogotá- Colombia: Revista Magisterio junio-julio, pp. 16-21.

Tabares. (2010). *Filosofando con el poder de la pregunta, una perspectiva de la filosofía para niños* (p. 35) Recuperado de Dialnet-FilosofandoConElPoderDeLaPregunta-3365946. pdf

Trayectorias y nuevos caminos para la comprensión de la diversidad desde el rol social en la formación de maestros en educación infantil

DIANA JENNIFER ACOSTA PINEDA[6]

Esta ponencia se centra en entender el rol social del maestro en formación, el cual implica conocer sus acciones, reflexiones y prácticas pedagógicas; en este sentido en la primera parte se busca profundizar en entender y analizar el rol social, las perspectivas que amplían la mirada hacia nuevas posibilidades, vínculos y campos de acción del maestro. Más adelante se profundizará en el rol social desde los maestros en formación de la Licenciatura en Educación infantil, para la comprensión del maestro desde la búsqueda permanente por entender la diversidad.

Desarrollo

Para iniciar esta ponencia se hace necesario preguntarse por ¿Cuáles han sido las trayectorias de los maestros en formación de educación infantil desde la comprensión de la diversidad y su rol social? dicha pregunta será el eje movilizador de esta ponencia, el cual busca generar reflexiones en torno a sus trayectorias desde la comprensión de la diversidad y su rol social, dadas las diferentes experiencias que han movilizado a ampliar la mirada para entender los diferentes tipos de articulación que se generan entre la comprensión de la diversidad y sus implicaciones en el rol social del maestro.

Por lo tanto, a continuación, esta ponencia centra su mirada en la conceptualización de la diversidad, la formación de maestros, el rol social, para establecer sus puntos de conexión, con el fin de ponerlos en diálogo desde la experiencia del TPII de Educación desde y para la diversidad (El cual es una práctica que se lleva a

[6] [6] Universidad de San Buenaventura – Bogotá.

cabo en escenarios escolarizados para niños y escenarios de restitución de derechos), describiendo los aspectos a considerar desde el rol social del maestro.

A nivel conceptual se presenta la perspectiva de la diversidad que de acuerdo con Devalle y Vega (2006): “No se refiere a la "capacidad para aprender" medida exclusivamente a través del rendimiento académico, sino a los diferentes modos y ritmos de aprendizaje de cada alumno en función de su particular modo de ser” (p.20). Es este sentido, se comprende la amplitud del ser humano, desde el reconocimiento de su esencia y de sus propios ritmos para ser estar en el mundo.

Un segundo concepto a analizar es la formación de maestros en educación infantil y su articulación con la diversidad, en este sentido desde la apuesta de Devalle y Vega (2006), reconocen la importancia de orientar dichos procesos desde una perspectiva crítica en todas las dimensiones del maestro, para lograr procesos de autonomía, en donde tome postura y decisiones que impacten la educación pensada desde y para la diversidad, dado que en la medida en que se movilice, participe y reflexione con otros, se ampliarán las posibilidades de construcción social.

En consonancia con lo anterior, es importante resaltar la mirada de formación docente el cual “requiere, entre otras características, apertura, crítica a las innovaciones, fundamentación de las estrategias pedagógicas, capacidad de evaluación objetiva del contenido que se enseña, apertura al trabajo interdisciplinar y/o, autoeducación, rigor de autocrítica” (Devalle y Vega, 2006, p. 33). En este sentido, todas estas características son fundamentales y desde la articulación con el rol social implica ampliar la mirada hacia la interdisciplinariedad, asumiendo un rol de apropiación, formación y análisis permanente de la realidad.

Un tercer concepto, es el rol social de acuerdo con Podcamisky (2006) “es el modo particular, la singularidad con que una persona determinada encarna dicha función… es una producción personal y está dirigida hacia los otros” (p. 181). Por lo tanto, el rol del maestro también emerge de sus propias particularidades, desde las diversas formas de asumir y entender una realidad, donde cada persona genera su sello propio y diferenciador a la hora de desenvolverse en contextos escolarizados y no escolarizados teniendo en cuenta las diversas infancias, y es de esta manera en que se enriquecen las prácticas pedagógicas de los maestros en formación de educación infantil.

Otro elemento que vale la pena resaltar es que “el rol comunica, vincula, es interaccional, en el sentido que se gesta y se ejerce en la interacción” (Podcamisky, 2006, p. 181). Por consiguiente, el rol de un maestro traspasa los límites para encontrarse, estar en diálogo permanente con la comunidad, generar interacciones que aporten a la construcción de nuevas posibilidades de educar, asumiendo diferentes roles que implican una constante interrelación con el otro, es poder caminar de la mano con el otro, pero desde una perspectiva dialógica, respetuosa que implica el contacto y la construcción en conjunto con los seres huma nos, donde se generan nuevos vínculos y relaciones, en palabras de Podcamisky (2006), evidentemente existe una relación estrecha entre el rol y el vínculo, dada su importancia de generar relaciones propias con el otro, en donde se asumen diferentes formas relacionarse con la comunidad.

Para continuar con esta reflexión, al entender qué es el rol, es importante establecer una relación directa con el maestro, reconociendo las posibilidades de la práctica pedagógica cuando se da un paso más adelante, que implica asumir un rol social, Prieto (2008) considera que “el docente no es un mero transmisor de conocimientos, sino que además es un fuerte agente socializador” (p. 325), lo anterior implica que el maestro

en formación se exponga a nuevas experiencias, encuentros, diálogos que aporten a la construcción del maestro para la primera infancia desde una mirada amplia que valora y reconoce la diversidad de los niños y niñas.

Por lo tanto, para que el maestro logre ser un agente socializador, es necesario el trabajo en conjunto, de acuerdo con Prieto (2008) "debe ser un compromiso pleno con la educación, que asuman todos los agentes que componen la comunidad educativa; nos referimos a padres, alumnos, equipos directivos, administración y, en general, a la sociedad en su conjunto" (p. 343). Implica por tanto, generar espacios de intercambio, redes de trabajo y apoyo, relaciones horizontales de diálogo, trabajo en equipo, en donde realmente se identifiquen procesos de socialización que aporten a la educación de los niños de forma significativa, entonces como lo indica Prieto (2008), es necesario avanzar en un componente fundamental de la educación de los niños y jóvenes, que necesita la participación activa, articulada y coordinada en conjunto con los maestros, los padres, los niños y niñas y toda la comunidad educativa, desde la formación en valores, que aporten al desenvolvimiento en la sociedad en donde se fomente la responsabilidad y el respeto mutuo.

De acuerdo a lo anterior, es necesario para el maestro avanzar en la comprensión de las realidades en donde participan y se involucran los maestros en formación, reconociendo a cada actor que aporta de forma directa e indirecta a la educación de los niños y las niñas. En este sentido entender las diversas realidades, implica ponerse en el lugar del otro, escuchar sus necesidades, observar sus contextos y trabajar conjuntamente para avanzar en procesos educativos que permitan aportar a la construcción de personas, abiertas a los cambios, a nuevas posibilidades y formas de configurar el mundo. A partir de lo anterior, también se reafirma el rol y la participación de los niños y niñas en donde: "Se reitera que los niños pequeños deben considerarse como miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos

de vista, que difiere de la creencia tradicional que considera a la primera infancia" (Gutiérrez et al, 2016, p.6). Por lo tanto, el rol social del maestro en formación, se reafirma desde la articulación con todos los actores, entendiendo y escuchando sus voces y perspectivas.

Desde las trayectorias de los maestros en educación infantil, es necesario tener en cuenta los planteamientos de Téllez y Nieves (2013), quienes consideran que es necesario enfocar "la formación de profesionales de la educación capaces de comprender el contexto cultural en el cual laboran, con el fin de buscar la transformación de los mismos en beneficio de la colectividad" (p. 91). A partir de esta perspectiva se reafirma que los maestros en formación observan y reconocen el contexto de cada escenario de práctica, entendiendo las particularidades de los niños y niñas, avanzando en un proceso de construcción conjunta que aporta de forma específica al beneficio de todos.

De acuerdo con Garrido y Valverde (1999) algunos de los elementos claves en la formación de maestros son: promover el análisis de la realidad, del contexto educativo y de la realidad del aula. Tres componentes que se articulan de forma permanente para comprender diferentes perspectivas, en donde es necesario generar un diálogo permanente entre estas, para facilitar la comprensión de los entornos donde transita toda una comunidad educativa, ampliando sus perspectivas y reflexiones frente a lo que acontece alrededor, con una mirada focalizada en la cotidianidad y los sucesos diarios que aportan al tejido social de experiencias de aprendizaje, tal como lo plantea Gutiérrez et al., 2016 "Así el mundo de la vida, es un espacio comunitario en el que se dan relaciones intersubjetivas -estoy yo, el otro y lo otro-, lo que implica una realidad corpórea y una comunicación cuyo lenguaje cotidiano está colmado de signos" (p.12).

Además, es necesario para reconocer cada uno de los contextos y entornos en donde transita el

maestro, entender los cambios actuales de la sociedad dado que "Si los cambios que se están produciendo afectan el papel del maestro, si asumimos que sus funciones están cambiando, debemos plantearnos la necesidad de introducir estos cambios, desde los primeros momentos de formación del maestro" (Garrido y Valverde, 1999, p. 181).

Evidentemente, este es otro de los retos en la formación de maestros, reconocer los cambios y transformaciones que se generan a diario, como oportunidades de crecimiento y de formación de las nuevas generaciones de maestros. Parafraseando a estos autores, es imperante que los maestros se adapten a los cambios de la sociedad, haciéndolos visibles en su desempeño profesional, por tanto, el compromiso se materializa en la medida en que se haga evidente en los diferentes roles que asume el maestro en su práctica pedagógica tanto desde la presencialidad como con las mediaciones tecnológicas desde la virtualidad.

Por consiguiente, la importancia de la práctica en la formación de los maestros (Garrido y Valverde, 1999) facilita el conocimiento de la realidad en la que van a trabajar, posibilita la puesta en práctica de sus conocimientos, y ayuda a la toma de decisiones y responsabilidad en la función docente. Estableciendo una articulación entre la teoría con la práctica, para acercar a los maestros a los diferentes contextos, en donde se asumen diferentes roles: guía, tutor, facilitador de nuevos aprendizajes y experiencias, líder, maestro de aula, maestro de apoyo, para acercarse directamente a la realidad. En ese sentido, Nosei (2004) reconoce que:

> El narrador, ayer el sabio de la tribu, hoy el docente, asume la función educativa que tiene por finalidad ayudar a atribuir significado y sentido a la vida: comprender para intervenir activa y responsablemente en el mundo que existe y en cuyo deseo participa. La función de ayudar al otro a ser presencia consiente en el mundo deviene al rol docente en acto creativo. (p. 50)

De acuerdo con lo anterior, en la medida en que los maestros en formación le dan sentido permanente a su práctica pedagógica, generan posibilidades para participar y motivar a los demás, para asumir un rol activo en la sociedad, pero además comprender las realidades de los demás, para generar procesos de construcción tanto colectivos como creativos. Por lo tanto, se reafirma:

> El deseo de hacer crecer y dar vida solo es posible si el que lo desea es capaz así mismo de crecer y vivir, o sea de reflexionar su propia práctica, reflexión que convoca y presentiza el sentido de su tarea. (Nosei, 2004, p. 52)

Entonces es a través de la reflexión, donde se posibilitan cambios y transformaciones que posibiliten crecer permanentemente para dar sentido a su rol, desde una mirada propia e interior que moviliza nuevas comprensiones, significados y representaciones de la realidad, donde se generan posibilidades para resolver problemas en contextos educativos.

Vale la pena, resaltar que las experiencias que enriquecen el rol social del maestro realmente son todos los días, se viven, se alimentan y se enriquecen en la medida en que el maestro en formación reconfigura su rol, propone, crea, escucha, investiga, dialoga, discute, argumenta, está presente, se moviliza, actúa, construye y resignifica permanente su práctica pedagógica.

En consonancia con lo anterior, es importante retomar a Devalle y Vega (2006) quienes consideran que uno de los elementos fundamentales en la formación de maestros es que logren:

> Alcanzar la plena convicción de que son capaces de participar en cualquier realidad que les toque vivir, que pueden intervenir con sus conflictos, sus historias personales y formaciones colectivas, fruto de su inserción en una sociedad democrática y en un grupo particularmente amplio en sus vínculos. (p.11)

Por consiguiente, es fundamental entender que los espacios de práctica son lugares que se conectan con la realidad, en este sentido al entrar en contacto directo con las comunidades, desde una perspectiva de cercanía, escucha y respeto al otro, es posible comprender que no todo está hecho, al contrario que los verdaderos aprendizajes y construcción es se generan desde la búsqueda de nuevas opciones y caminos que permitan construir juntos, entendiendo que no todo está dicho, al contrario implica aprender y desaprender para entender esas otras miradas que aportan a una construcción de la diversidad y al respecto Devalle y Vega (2006) reafirman que "La realidad no es algo dado previamente, sino que se construye cotidianamente: es una construcción individual y grupal, personal y colectiva"(p. 11).

Conclusiones

La reflexión en torno a la formación de maestros, debe ser un proceso constante, al respecto Devalle y Vega (2006) reflexionan en torno a las diferentes perspectivas que se deben tener en cuenta en la formación de maestros: En primer lugar, es fundamental tener en cuenta la diversidad de teorías de enseñanza – aprendizaje, los contenidos disciplinares y transversales, la diversidad poblacional y cultural las cuales emergen de las experiencias de vida personal y profesional de cada persona.

La experiencia del Taller Pedagógico Investigativo Integrador de Educación desde y para la diversidad, se convierte en una posibilidad para concienciar a los maestros en formación acerca de la diversidad, de su rol, sus prácticas pedagógicas, el proceso inicial emerge de las construcción es de pensamiento que se tienen en relación a la diversidad y sus implicaciones en la educación, para poder entender las diferentes problemáticas sociales en la infancia y su incidencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Frente a la pertinencia social, la educación para la diversidad se reconoce como una parte fundamental

para repensar y avanzar siempre hacia una práctica pedagógica que se cuestiona, interroga, pregunta y transforma desde las experiencias y estrategias de aprendizaje que se promueven en los maestros en formación, además retomando a Devalle y Vega plantean (2006):

> La utilidad de incluir en la Formación Docente conocimientos etnográficos detallados, de varias comunidades culturalmente diversas. Aprender a auto valorarse y enseñar a apreciar a los demás, incluidos los maestros de los niños pertenecientes a grupos minoritarios: partir de y apoyarse en las habilidades cognitivas, sociales, etcétera. (p.172)

Dichos elementos, permiten ampliar la mirada en la formación de maestros para comprender su rol y aportes en el trabajo conjunto con diferentes actores y comunidades diversas, desde sus propias trayectorias y valorando cada experiencia y construcción social desde su capacidad de construcción y liderazgo.

Es importante resaltar que esta ponencia es el resultado del proceso de acompañamiento como orientadora en la formación de maestros, por lo tanto, la metodología emerge de un curso que articula la teoría, la práctica y la investigación, con el fin de que los maestros en formación avancen significativamente en su proceso formativo y puedan generar un tejido de relaciones que aporte a la compresión de la diversidad de los niños y niñas en diversos contextos.

En este sentido los nuevos caminos pensados desde el rol social del maestro deben considerarse desde las necesidades actuales del contexto, donde existe una mayor sensibilidad y posibilidad de construir y trabajar en red, para educar desde una perspectiva holística donde se valore y respete al otro desde su mirada propia, pero además se aprenda de cada experiencia donde se construye con el otro, pero además se buscan alternativas y soluciones entendiendo que el aula se amplía y se transforma no solo en su espacio sino en sus

reconfiguraciones para generar mediaciones pedagógicas que aporten a la comprensión de la realidad y las necesidades propias de cada comunidad.

Referencias

Devalle, A. y Vega, V. (2006). Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Buenos Aires, Argentina. Editorial Aique.

Garrido, M. y Valverde, J. (1999). La formación del maestro en la sociedad actual: Consecuencias inmediatas y nuevas perspectivas formativas. Asociación Universitaria de formación del profesorado. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6498089

Nosei, C. (2004). Rol docente: Su importancia social. Praxis educativa 8. Universidad Nacional de la Pampa. Argentina. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153126089007

Podcamisky, M. (2006). El rol desde una perspectiva vincular. Universidad de Costa Rica.

Prieto, E. (2008). El Papel del Profesorado en la Actualidad. Su Función Docente y Social. Foro de educación Número 10.Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544585017.pdf

Téllez, A y Nieves, M. (2013). La búsqueda del papel social del maestro. *Revista Rastros y Rostros 15*(29*)*. Disponible en: https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/700

Gutiérrez, A; Plata, R y Vergara, M. (2016). Niño y niña de experiencia en la formación de Licenciados en Educación Infantil. Documento de trabajo Número 3. Universidad de San Buenaventura Bogotá.

Mesa 03

Juventudes Rurales

Neocampesinado y acceso a tierras públicas en Uruguay

Julián Andrés Ariza Árias; María Inés Gazzano Santos[7]

Resumen

Se presenta un acercamiento a un fenómeno incipiente de acceso a tierras públicas de jóvenes de procedencia urbana que reivindican la Agroecología, los procesos colectivos y la vuelta al campo,permitiendo conexiones con el concepto del neocampesinado. Se señala que las experiencias de los colectivos de jóvenes articulados en la Red Nacional de Semillas Nativas y Criollas, representan un antecedente importante del primer llamado del Instituto Nacional de Colonización, orientado exclusivamente a jóvenes con perfil agroecológico. Se utilizan metodologías de análisis cualitativo y de implicancia, relacionada a la participación del primer autor en uno de los colectivos de jóvenes.

Introducción

Es necesario presentar algunas características de la cuestión agraria en Uruguay para contextualizar los incipientes procesos de acceso a tierras públicas de jóvenes con trayectorias de vida urbanas, que pueden dialogar con nociones como la recampesinización y el neocampesinado. Se mencionarán brevemente algunos elementos de debate entre la producción familiar y la producción campesina, aspectos vinculados a la tenencia

[7] Grupo de Agroecología, departamento de Sistemas Ambientales de la Facultad de Agronomía, Universidad dela República de Uruguay.

de la tierra, las disputas sociales en el medio rural y las políticas públicas para el acceso a la tierra. Sobre estas últimas se hace énfasis en el llamado interinstitucional de "Tierra para Jóvenes", que marca un hito en los perfiles de acceso a la tierra en el Instituto Nacional de Colonización (INC). Se propone una lectura donde se sitúan como antecedentes importantes de ese llamado, las experiencias de carácter instituyente (Castoriadis, 2008) de colectivos de jóvenes articulados en la RNSNC. Estos casos serían elementos en la política de tierras a partir de los cuales visibilizar un fenómeno más amplio de vuelta al campo, que no se desarrolla por los circuitos de la institucionalidad pública, y que en Uruguay aún tiene pocas referencias en términos académicos. Lo anterior permite plantear un debate sobre la importancia de procesos contratendenciales de vuelta al campo que, desde nuestra mirada, se sitúan en la perspectiva de la Agroecología para las transiciones civilizatorias (Giraldo, 2018).

La cuestión agraria

Un hecho de la realidad Uruguaya señalado por Piñeiro (1985, 2005) es la utilización del término "productor familiar" para hacer referencia a lo que en otros lugares se conoce como "campesino", de manera que "campesino", "pequeño productor", "agricultor familiar" y "productor agropecuario familiar", refieren un mismo sujeto social. Según el autor este término está definido por las relaciones sociales de producción y presenta como características básicas para su definición la propiedad de la tierra y la mano de obra familiar. Piñeiro también presenta un factor distintivo entre la producción familiar y la producción campesina vinculado con el objetivo principal de la producción. Mientras la primera está orientada a los mercados y consume una pequeña parte de lo que produce, la segunda tiene como prioridad la producción para el consumo propio llegando a comercializar algunos excedentes (Piñeiro, 2005). Estas diferencias dan espacio aciertos

matices, ya que por ejemplo no se podría afirmar que en América Latina el campesinado no tiene vínculos importantes con el mercado, ni que buena parte sí tiene como prioridad la comercialización. Deigual forma tampoco se podría afirmar que en Uruguay no existen productores familiares cuyas dinámicas culturales, económicas o productivas estén orientadas principalmente por el autoconsumo. Otro matiz puede plantearse al preguntarnos si existe en Uruguay un sujeto con una racionalidad campesina pero que no tenga tierra y/o que haya sido forzado a vivir en la ciudad.

Coincidiendo con Oyhantçabal (2013) en que el uso de las categorías campesino, pequeño productor o productor familiar no es neutro, y que es resultado de disputas ideológicas, debe señalarse también que el modo de producción no es el único aspecto que caracteriza al sujeto campesino o de la producción familiar.

El campesinado constituye una categoría histórica fundamentada en las formas de relación con la naturaleza dentro de un proceso coevolutivo (Sevilla Guzmán y González de Molina, 2013), donde se configura no soloun modo de producción, sino también un modo de ser y de vivir (Carvalho, 2012). El campesinado como sujeto histórico también se transforma en una relación dialéctica con las transformaciones del presente. Siendo así, mantener un discurso sobre la inexistencia del campesinado en Uruguay o abandonar la disputa de la categoría analítica, acaba siendo una repetición naturalizada, que dificulta la mirada a fenómenos emergentes como la recampesinización (Van der Ploeg, 2010) o la vuelta al campo. Volver conceptualmentea la noción del campesinado y tomar distancia de la resistencia ideológica al uso del término puede aportar marcos de interpretación a procesos emergentes. En este sentido resultan coherentes conceptos como la “producción familiar y campesina”, utilizado por el observatorio de política de tierra de Uruguay (Díaz, 2021), o nociones como la condición campesina de Van der Ploeg (2010).

Ya desde el lado de las luchas campesinas y el posicionamiento de debates internacionales, como sucedió en 1996 con el concepto de la soberanía alimentaria, se propone una noción contemporánea del campesinado, que no solo guarda coherencia con el debate crítico, sino que lo amplía hacia ámbitos menos abordados. Esto se expresa en la "Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los campesinos y otras personas que trabajan en las zonas rurales", que Uruguay refrendó, y en la que se entiende al sujeto campesino como: "toda persona que se dedique o pretenda dedicarse, ya sea de manera individual o en asociación con otras o como comunidad, a la producción agrícola en pequeña escala para subsistir ocomerciar y que para ello recurra en gran medida, aunque no necesariamente en exclusiva, a la mano de obra de los miembros de su familia o su hogar y a otras formas no monetarias de organización del trabajo, y que tenga un vínculo especial de dependencia y apego a la tierra (ONU, 2019). Las ideas de la potencialidad de lacondición campesina, la ampliación de los significados de la familia y el trabajo, así como las relaciones subjetivas de dependencia y apego a la tierra son fundamentales para acercarnos a los procesos de incorporación de jóvenes al campo.

Volviendo a la cuestión agraria en Uruguay, otro hecho relevante que trae Piñeiro (2002) está asociadoa la baja conflictividad en el medio rural y la inexistencia de movimientos sociales del campo como los que pueden existir en cualquier otro país de la región. A pesar de la profundidad de la violencia cotidiana que se expresa hacia la producción familiar y campesina y hacia las y los asalariados rurales, existieron amortiguadores históricos de tensión que, según Piñeiro, explican la baja conflictividad. Entre estos elementos se encuentran: la presencia de la escuela rural y los bajos índices de analfabetismo, la integración al trabajo público (policía,alcaldías) para absorber el desempleo, los altos índices de electrificación rural, construcción

de caminería, cobertura telefónica, y más recientemente acceso a internet, todo esto privilegiado por las dimensiones y geografía del país. En el contexto agrario en Uruguay hay grandes conflictos de la violencia cotidiana agudizados con los procesos de concentración y extranjerización de la tierra, pero hay ausencia de violencia política, la vida no se arrebata por las divergencias de ideas. Lo anterior no es menor y constituye un factor diferencial para la siembra, germinación, cuidado, desarrollo y propagación de alternativas como las de jóvenes volviendo al campo.

Otro aspecto relevante está asociado a la tenencia de la tierra. Uruguay alcanzó su frontera agrícola en 1880 con aproximadamente 16,3 millones de hectáreas (Ha) de tierra de uso agropecuario, en las que históricamente se ha consolidado una estructura agraria desigual. Este proceso se efectuó con el temprano alambramiento y delimitación de la propiedad, logrado entre 1840 y 1890 (Piñeiro, 2002), pero tiene sus raíces en el proceso colonial de inicios del siglo XIX. Durante el siglo XX se mantuvo la estabilidad en la cantidad de establecimientos agropecuarios grandes (de más de 999 Ha) y medianos (entre 100 y 999 Ha), mientras variaron considerablemente los establecimientos pequeños (menos de 99 Ha). Estos últimos crecieron hasta 1961 con 65.034 establecimientos y posteriormente fueron disminuyendo en una tendencia que se intensificaría en la primera década del siglo XXI con la perdida de aproximadamente 11 mil establecimientos entre el 2000 y el 2011 (Carámbula, 2015; Piñeiro, 2010). Los establecimientos que desaparecieron están asociados a la agricultura familiar y campesina con una actividad agropecuaria vinculada fundamentalmente a la producción animal. El proceso de expulsión de la producción familiar y campesina tienen un correlato con la concentración de la tierra. Según el último censo los establecimientos con menos de 100 hectáreas representaban el 55% del total y ocupaban una superficie agropecuaria de 4,6%, mientras los establecimientos

de más de 1000 hectáreas representaban el 9,2% del total y ocupaban el 61,4% de la tierra (MGAP, 2011).

El acceso a tierras públicas

El Instituto Nacional de Colonización (INC) es el organismo público encargado de la política de tierras en Uruguay y tiene como función principal el acceso a la tierra, la radicación y el bienestar de las y los trabajadores rurales. Hasta el 2020 abarcaba cerca del 4% de la superficie agropecuaria del país, aproximadamente 615.534 ha, bajo diferentes formas de tenencia (INC, 2020). El INC fue creado en 1948 a partir de la ley 11.029, que rescata la función social de la tierra, ya consignada en la política agraria de Artigas de 1815. El reglamento de tierras de Artigas fue uno de los primeros intentos de reforma agraria en América Latina (Díaz, 2018) y buscó combatir el latifundio generado por la corona española, así como la distribución de la tierra a los "negros libres, zambos, indios, criollos pobres y viudas pobres". Durante el lapso de un año se distribuyeron grandes extensiones de tierra, hasta que el proceso fue frenado en 1816 con la invasión portuguesa (Muñoz, 2015). Finalmente fue derrotado en 1820 reconstruyéndose con ello el latifundio y consolidándose la propiedad privada, que ya asumiría el carácter de "sagrada e inviolable" con la constitución de 1830 (Díaz, 2016). Así nace el Uruguay contemporáneo, a partir de un proceso de contrarreforma agraria (Díaz, 2016) que vino acompañado del despojo de la tierra y el exterminio de la mayor parte de población originaria (Verdesio, 2014).

La ley que creó el INC fue aprobada por todo el espectro político del momento y a pesar de su impronta de justicia social, durante más de 70 años de vigencia nunca estuvo acompañada de reformas fundiarias ni logró modificar la estructura de tenencia de la tierra (Díaz, 2018). Entre el 2000 y el 2004 el INC estuvo a punto de desaparecer vendiendo 11.764 Ha y comprando solo 45 Ha. A partir de 2004 se inició un proceso de

rescate del INC donde se compraron 92.900 Ha y se vendieron 3.442 Ha hasta el 2014. En ese periodo se incorporó el 25% de las tierras compradas desde el nacimiento del INC (Gómez, 2015). A partir del 2005 la definición política del instituto se orientó a facilitar el acceso a productores familiares y asalariadas rurales, quienes no acceden a la tierra por mecanismos de mercado. En el 2005 se incorporó una visión de acceso a la tierra mediante el trabajo asociativo y desde 2014 se busca promover la igualdad de género con mecanismos como la titularidad compartida de la tenencia de la tierra entre varones y mujeres en las familias rurales.

Actualmente existen 5.872 familias beneficiarias, que trabajan en 3.874 unidades de producción, 70% de las cuales trabaja en la producción ganadera. Las tierras administradas por el INC representan el 8,6% del totalde explotaciones del país y en ellas se encuentra el 20% de la producción familiar y campesina del país (Toledo et al., 2017).

Nuevos perfiles de jóvenes en el INC

Otro hito histórico, señalado por la presidenta del INC del momento (Nauar, 2019), sucedió en el 2019 con la apertura de un llamado piloto de acceso a la tierra que tenía tres características innovadoras: estuvo orientado exclusivamente a colectivos de jóvenes entre 18 y 29 años, el perfil no estaba restringido al joven rural sino abierto a jóvenes con diferentes trayectorias educativas, familiares y laborales, y la convocatoria privilegiaba los sistemas de producción agroecológica. Este llamado conocido como “Tierra de Jóvenes” fue organizado a partir de una articulación interinstitucional entre el INC, el Instituto Nacional de la Juventud perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social, y la Dirección General de Desarrollo Rural perteneciente al Ministerio de Agricultura Ganadería y Pesca. El llamado, que pretendía replicarse en otras partes del país, entregó 29 hectáreas en el departamento de Canelones y 23 hectáreas en el departamento de Lavalleja. Al

primer lugar accedió el Colectivo Germina, integrado por tres hombres y tres mujeres todas/os estudiantes de la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República y con una edad promedio de 25 años. Al segundo llamado accedió el Colectivo Orejanos, conformado por 6 hombres y 2 mujeres, de los cuales dos son estudiantes y seis trabajadores rurales, con un promedio de edad de 21 años. Los dos grupos proyectan el desarrollo de la producción ovina agroecológica y el colectivo germina también desarrolla un proceso de horticultura agroecológica que inició principalmente con cultivos de boniato y calabacín.

El llamado piloto de Tierra para Jóvenes tiene dentro de sus antecedentes las demandas de acceso a tierra generadas desde las y los jóvenes organizados en la Comisión Nacional de Fomento Rural (CNFR), pero especialmente desde las experiencias en tierras del INC que venían desarrollando jóvenes articulados en la Red Nacional de Semillas Nativas y Criollas (RNSNC). La CNFR fue fundada en 1915 y es la principal organización que representa la pequeña y mediana producción en el medio rural, nucleando un centenar de organizaciones de primer grado que alcanzan acerca de 17.000 productores familiares y campesinos del país (CNFR, s. f.). La RNSNC es una organización de la sociedad civil que nace en 2004 y articula más de 350 productores familiares y campesinos en más de 25 grupos con el objetivo de rescatar las semillas criollas o tradicionales (RNSNC, s. f.). Otro elemento que posiblemente influenció la priorización de la producción Agroecológica en el llamado interinstitucional, fue el proceso del Plan Nacional de Agroecología que, para el momento del llamado, se encontraba en la fase de conformación de la Comisión Honoraria que definiría los lineamientos principales del plan.

Campamentos y colectivos de jóvenes por la soberanía alimentaria

Desde el 2016 viene generándose al interior de la RNSNC un proceso organizativo, político e

identitario protagonizado por colectivos de jóvenes, que toma forma a partir de los Campamentos Nacionales de Jóvenes por la Soberanía Alimentaria, que se realizan anualmente. Como lo menciona Daniel Reyes del colectivo los parientes, los campamentos se derivan de la definición asumida por la red en 2013, de apoyar el acceso a la tierra de jóvenes.

> Desde entonces este fue tema de debate en las fiestas nacionales de la semilla y la agricultura familiar y en encuentros regionales. En varios de estos eventos se invitaban funcionarios de las instituciones encargadas de la política de tierras y allí se establecían intercambios directos que iban incidiendo en la visibilización de esa demanda. (Reyes, 2020, p. 3)

El primer campamento se realizó en Canelones en el 2016 en el campo del colectivo Aldea Avatí, conformado actualmente por 9 personas. Algunos integrantes del grupo venían trabajando con la red desde 2008 y estaban buscando mecanismos para acceder a la tierra, hasta que en el 2014 ya organizados como colectivo, accedieron a 20 hectáreas de tierra del INC. El primer campamento fue organizado por la Red de Semillas, en articulación con la Red de Ecología Social (REDES -Amigos de la Tierra). En la apertura del encuentro participaron representantes institucionales como la presidenta del INC y el director de la Agencia de Desarrollo Rural de Canelones, un representante de la CNFR, uno de la ONG Redes amigos de la tierra y un integrante del colectivo Avatí. En este espacio se intercambiaron miradas sobre el acceso a la tierra para jóvenes y sobre su rol en la construcción de la soberanía alimentaria y la Agroecología. En el campamento participaron jóvenes de diferentes partes del país, provenientes de espacios tanto rurales como urbanos, quienes estuvieron conociendo la experiencia de acceso a la tierra y las proyecciones de vida y trabajo en el campo del colectivo anfitrión. El primer campamento generó las condiciones para el surgimiento de una

articulación de colectivos que continuaron impulsando los siguientes campamentos y que viene consolidándose tanto con reivindicaciones y dinámicas organizativas propias, como con una participación más orgánica en la red. El primer campamento fortaleció los procesos de otros colectivos, que vieron expresadas sus aspiraciones de vida en la tierra con la experiencia de Avatí. Cuatro de los colectivos (o colectivos en potencia para ese entonces) que participaron de ese encuentro, posteriormente accederían a tierras del INC y serían los anfitriones de otras versiones del campamento.

El segundo campamento se desarrolló en 2017 en la ciudad de Paysandú en el campo del Colectivo Agroecológico el Ombú, actualmente conformado por 9 personas. Para ese entonces algunos integrantes del colectivo sostenía un proceso de ocupación de la tierra en un predio del INC de 18 hectáreas ubicado en la periferia de la ciudad. Esa reivindicación de la ocupación como forma legítima de acceso se fundamentaba en el derecho a un pedazo de tierra para proteger su integridad, su dignidad y encontrar una salida a la marginalidad que impone la ciudad. Se apelaba también a la función social de esas tierras ocupadas, que llevaban años abandonadas y haciendo las veces de basurero. La regularización de la tierra del Ombú sucedería unos años después, en marzo de 2020, cuando el directorio del INC resolvió adjudicarle la tierra al colectivo. Sin embargo, las deficiencias burocráticas se expresan cuando pasado un año de esa resolución, el colectivo aún no ha recibido ninguna visita ni ha firmado ningún documento que formalice la adjudicación de la tierra.

Al finalizar el campamento del 2017, el colectivo los parientes de la ciudad de treinta y tres, pidió ser el anfitrión del campamento del año siguiente, pese a que aún no tenían tierra. Algunos integrantes del colectivo, conformado actualmente por 6 personas, ya venía haciendo gestiones con el INC donde se

presentaron como aspirantes a la tierra con el apoyo de la red de semillas. Después de llegar del campamento del ombú, la ocupación también fue una posibilidad que los parientes manejaron. Luego de varias reuniones y de algunos momentos de presión, al final del 2017 accedieron a 8 hectáreas a 15 km de la ciudad, con un contrato en precariato. En septiembre de 2018 se desarrolló el tercer Campamento Nacional de Jóvenes por la Soberanía Alimentaria y a partir de este encuentro fue ganando más autonomía el desarrollo del evento.

Desde entonces se empezaron a construir espacios de debate y reflexión para generar declaraciones públicas. En la declaración del tercer campamento se resalta la identidad de los colectivos donde se desarrollaron los campamentos anteriores y se reivindica la herramienta del INC, sin dejar de presentar nuevas demandas:

> Valoramos los esfuerzos del INC en la defensa de la función social de la tierra y como mecanismo para que más jóvenes puedan tanto permanecer como incorporarse al campo. Sin embargo, exigimos acceso a tierras con mejores condiciones, tiempos de gracia para cumplir con las obligaciones económicas, cercanía a los cascos urbanos, y en definitiva mayor atención a las particularidades de las juventudes. Exigimos una política pública de acceso a tierra para jóvenes, que tenga en consideración estos nuevos perfiles vinculados a los campamentos. (Red Nacional de Semillas Nativas y Criollas, 2018)

Estos tres procesos en tierras públicas son los antecedentes de una pequeña grieta que se abrió en el INC donde cabe la reflexión sobre la diversidad de juventudes que reafirman sus expectativas de vida en el medio rural y que también tienen derecho a la tierra. Además, de estar habitando y regenerando tierras públicas, que han soportado el despojo de la explotación extractivista, y de la identidad con la práctica de la

Agroecología, o con el desarrollo de procesos colectivos, estos jóvenes también comparten trayectorias de vida. Esos flujos encuentran puntos de encuentro en las historias del barrio y del "rescate[8]", que antes de la tierra estaban sometidas a la explotación del trabajo, en "changas[9]" como: construcción, jardinería, acerraderos, panaderías, ladrilleras, frigoríficos, supermercados, estancias, talleres de mecánica, fábricas, zafras de naranja, de madera, de uva, entre otras.

El cuarto y quinto campamento, desarrollados en 2019 en el colectivo libélulas y en 2020 en el colectivo Baguales, puso otros matices a las reflexiones sobre el acceso a la tierra, ya que el INC no fue una alternativa para estos grupos. El acceso a las 30 hectáreas de tierra de Libéluas se dio a partir de una herencia y esto trajo un proceso de debate y práctica a la interna, sobre la colectivización de la propiedad privada.

Este mismo debate se presentó en el colectivo Baguales que desarrolla su experiencia en un predio suburbano de 1 hectárea, inicialmente comprado por uno de los integrantes. La discusión de las tierras públicas continuó en estos encuentros. En Libélulas coincidió con un importante hito de política pública, ya que para ese momento se había lanzado oficialmente la convocatoria interinstitucional de "Tierra para Jóvenes". Esto se expresó en la declaración del cuarto campamento, donde se celebra la iniciativa y se proponen nuevas articulaciones:

> Nos hemos visibilizado como un actor social para el Instituto Nacional de Colonización. Hemos recibido respuestas al reclamo de nuestro derecho de acceder a la Tierra, reflejadas en el llamado específico del INC para jóvenes, con privilegio de proyectos agroecológicos, que fue lanzado este año.

[8] Rebusque

[9] Trabajo informal, por lo general en condiciones precarizadas

Este nuevo panorama nos exige profundizar el diálogo y las estrategias, y organizarnos para plasmar nuestras ideas y necesidades con un convenio entre la Red de Semillas y el INC, para que más jóvenes puedan acceder a la tierra. Es necesario atender este reclamo para que el acceso se desarrolle en condiciones dignas de vivienda, trabajo y respeto a la autonomía de los colectivos.

El quinto campamento tuvo cerca de 100 participantes, entre ellos el colectivo Germina, que resultó beneficiado con la convocatoria de "Tierra para Jóvenes". En este encuentro también estuvo la Colectiva Punta Negra, un grupo de mujeres jóvenes, que se fue conformando mediante la participación en los campamentos. La colectiva compartió su proceso de organización para la demanda de tierra al Estado, que implicó un relevamiento de tierras realizado por ellas mismas. Junto con la red, elevaron la demanda a una fracción de tierra en la zona de punta negra, en la región costera de Maldonado, donde son ampliamente conocidos los intereses de la especulación inmobiliaria. Después de dos años el proceso se concretó en marzo de 2021 con la aprobación del proyecto y la adjudicación de 8 ha de tierra. En este lugar, que está permitiendo un nuevo empiezo, se realizará el sexto Campamento Nacional de Jóvenes por la Soberanía Alimentaria en septiembre de 2021.

Consideraciones Finales

Chevalier (1981) caracterizó el neocampesinado, dentro del fenómeno del neoruralismo, como un proceso de incorporación principalmente de jóvenes al medio rural que: provenían de la ciudad, no tenían contacto previo con la tierra, pertenecían fundamentalmente a una clase media universitaria y aspiraban subsistir del trabajo con la tierra. El desarrollo de este fenómeno en Europa ha sido considerado una prioridad de la política pública y se han destinado presupuestos crecientes para apoyar jóvenes que inician sus

actividades en la agricultura (TCE, 2017). Estos apoyos impulsan la introducción de la agricultura ecológica, iniciativas de ahorro de agua y energía, ayudas a la creación de empresas, ayudas a la renta mediante pagos directos durante los 5 años posteriores a la instalación entre otras. En este marco de política pública se considera que las y los jóvenes agricultores son las personas menores de 40 años que "se instalan en calidad de jefas o jefes de explotación por primera vez. En América Latina este es un fenómeno de reciente análisis que deriva en una ausencia teórica y epistemológica (Trimano, 2019), el cual requiere situarse nuestro contexto histórico y en clave geopolítica, a partir del posicionamiento en un "espacio social de diferencias y asimetrías" (2019).

Frente a estos fenómenos que pueden derivar en transiciones hacia el aumento de una racionalidad campesina, la agroecología se convierte en un elemento central de reconfiguración de los territorios (Rosset y Martínez, 2016). La agroecología promueve el manejo ecológico de los sistemas biológicos a través de formas colectivas de acción social, que redirigen el curso de la co-evolución entre la naturaleza y la sociedad con el fin de hacer frente a la "crisis de la modernidad" (Sevilla y Woodgate, 2013, p. 27).

Los incipientes procesos señalados de acceso a tierras públicas en Uruguay permiten ampliar el debate sobre la profundización de la función social de la tierra y las potencialidades de la Agroecología para la vuelta al campo. La tierra debe ser una opción posible tanto para las y los jóvenes rurales como para cualquier joven, en especial quienes enfrentan la marginalidad que produce la ciudad y hacen parte de sectores históricamente postergados. Los procesos mencionados muestran que existió cierta voluntad política del INC, sin embargo, no fueron resultado de un proceso priorizado políticamente, en los últimos 6 años se dio espacio solo a seis proyectos que ocupan menos de 120 hectáreas. Es fundamental resaltar las dinámicas de auto-organización

de las y los jóvenes, las articulaciones en red, sus apuestas contratendenciales de afirmación de la Agroecología como forma de vida, de la vuelta al campo y los procesos colectivos, sus diversas formas de reivindicación de la tierra y el posicionamiento del debate, acciones que desde nuestra lectura fueron centrales para la apertura del llamado de "Tierra para Jóvenes". Estos procesos representan una nueva grieta de la realidad que nos permite plantear nuevas preguntas sobre la ruralidad y visibilizar fenómenos que pueden contener algunas respuestas a las crisis de nuestros tiempos. ¿Cuantos jóvenes desarraigados de la tierra hoy construyen sus trayectorias de vida en asentamientos en las ciudades?, ¿Cuantas memorias expulsadas de la tierra que están en la ciudad podrían transitar un proceso de vuelta al campo?, En un país con una elevada concentración de la tierra: ¿pueden revitalizarse las apuestas por la reforma agraria?, ¿cómo articular estas reivindicaciones con la población urbana?, ¿Tiene la Agroecología una propuesta para la vuelta al campo? o ¿una vuelta al campo puede contribuir a la Agroecología como propuesta social transformadora?

Nota: Este trabajo hace parte del desarrollo de la investigación "Incorporación de jóvenes a la agricultura: Horizontes de un proceso de innovación agroecológica en movimiento", financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), mediante el programa de Iniciación a la Investigación, del cual es beneficiario el primer autor.

Referencias

Carámbula, M. (2015). Imágenes del campo uruguayo en - clave de metamorfosis. Cuando lasbases estructurales se terminan quebrando. *Revista de ciencias sociales, DS-FCS*, *28*(36), 17-36.

Carvalho, H. M. de. (2012). El campesinado contemporáneo como modo de producción y como clase social. Recuperado de: https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/campesinado-contemporaneo.pdf

Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.

Chevalier, M. (1981). Les phénomènes néo-ruraux. *Espace géographique*, *10*(1), 33-47 DOI: https://doi.org/10.3406/spgeo.1981.3603

CNFR. (s. f.). ¿Quiénes somos? Recuperado 20 de julio de 2021. Recuperado de: https://www.cnfr.org.uy/nosotros.php

Díaz, P. (2016). Observatorio de política de tierra. Informe número 4. *Instituto para el desarrollorural de sudamerica*.

Díaz, P. (2018). La reforma agraria en el Uruguay del siglo XXI: ¿bandera caída y fábrica depobres? *NERA*, *21*(44), 39-63.

Díaz, P. (2021). *Informe número 6 del observatorio de política de tierra*. Canelones: Psicolibros,Waslala.

Giraldo, O. F. (2018). *Ecología política de la agricultura. Agroecología y posdesarrollo*. SanCristóbal de Las Casas, Chiapas, México: El Colegio de la Frontera Sur.

Gómez, J. (2015). El Instituto Nacional de Colonización. Vinculaciones con el reglamento detierras de 1815. En *Tierra y producción a 200 años del reglamento agrario artiguista*. Montevideo:INC.

INC. (2020). Datos globales de la política de tierras del Instituto Nacional de Colonización. Recuperado de: https://www.colonizacion.com.uy/datos-de-contexto-por-regional

MGAP. (2011). Censo General Agropecuario 2011. Resultados definitivos.

Muñoz, M. J. (2015). El general del pueblo y su reglamento de tierras. En *Tierra y producción a200 años del reglamento agrario artiguista*. Montevideo: INC.

Nauar, J. (2019). «Tierra de Jóvenes», una oportunidad de radicación y desarrollo para jóvenes en el medio

rural. Recuperado de: https://www.republica.com.uy/tierra-de-jovenes-una- oportunidad-de-radicacion-y-desarrollo-para-jovenes-en-el-medio-rural-id720368/

ONU. (2019). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales. *Asamblea General. Septuagésimo tercer periodo de sesiones*. DOI: https://doi.org/10.18268/bsgm1908v4n1x1

Oyhantçabal, G. (2013). Los tres campos en la cuestión agraria en Uruguay. *Nera*, *16*(22), 82-95.

Piñeiro, D. (1985). Formas de resistencia de la agricultura familiar, el caso del noreste de Canelones. Montevideo: CIESU.

Piñeiro, D. (2002). Violencia, conflicto e integración social en el agro uruguayo. *Sociologías, 4*(8), 206-219.

Piñeiro, D. (2005). Caracterización de la producción familiar. Recuperado de: www.upc.edu.uy/produccion-familiar?download=80:pineiro

Piñeiro, D. (2010). Modelos en disputa: la sociedad rural uruguaya en el siglo XXI. En VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. Porto de Galinhas.

Quirós, J. (2019). Nacidos, criados, llegados: relaciones de clase y geometrías socioespaciales en la migración neorrural de la Argentina contemporánea. Cuadernos de Geografía: *Revista Colombiana de Geografía, 28*(2), 271-287. DOI: https://doi.org/10.15446/rcdg.v28n2.73512

Red Nacional de Semillas Nativas y Criollas. (2018). Declaración del III Campamento Nacional de Jóvenes por la Soberanía Alimentaria. DOI: https://doi.org/10.7868/s0207401x170200666

Reyes, D. (2020). Una experiencia intergeneracional de acceso a tierras para jóvenes en Uruguay. En VIII

Congreso Latinoamericano de Agroecología. Montevideo: SOCLA.

RNSNC. (s. f.). ¿Quiénes somos? Recuperado 20 de julio de 2021. Recuperado de https://redsemillas.uy/quienes-somos/

Rosset, P. y Martínez, T. M. (2016). Agroecología, territorio, recampesinización ymovimientos sociales. *Estudios Sociales*, *25*(47), 275-299

Sevilla, G. E. y Gonzalez de M. M. (2013). Sobre a evolucao do conceito de campesinato. São Paulo: Expressão Popular - Via Campesina.

Sevilla, G. E. y Woodgate, G. (2013). Agroecología: Fundamentos del pensamiento social agrario y teoría sociológica. *Agroecología, 8*(2).

TCE. (2017). El apoyo de la UE a los jóvenes agricultores debería estar mejor orientado a favorecer un relevo generacional eficaz. Luxemburgo: Unión Europea.

Toledo, M., Grandiroli, N., Tabarez, P., Sabjan, R., Acosta, D., Nava, P. y Bentancur, H. (2017). Aspirantes a colonos en Uruguay: características sociales y productivas. En XXXI Congreso ALAS Uruguay. Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio.

Trimano, L. G. (2019). ¿Qué es la neorruralidad? Reflexiones sobre la construcción de un objeto multidimensional. *Territorios* (41), 119.

Van der Ploeg, J. D. (2010). Nuevos campesinos. Campesinos e imperios alimentarios. Barcelona: Icaria.

Verdesio, G. (2014). Un fantasma recorre el Uruguay: la reemergencia charrúa en un “país sin indios”. *Cuadernos de Literatura, 18*(36), 86-107. DOI: https://doi.org/10.11144/javeriana.cl18-36.frur

Diseño, formulación e implementación de una política pública nacional de juventudes rurales: estudio de caso en Costa Rica 2014-2018

RAFAEL MESEN VEGA[10]

Resumen

Las políticas públicas para jóvenes rurales deben originarse por ellos en sus comunidades y territorios. Con las estadísticas macro se comprende parcialmente su situación socioeconómica; pero los diagnósticos participativos son claves para identificar las necesidades generales y particulares, según su situación ocupacional. Además, deberían proponer soluciones y organizarse para gestionar sus planes con apoyo de sus familias, comunidades e instituciones; estas deberían elaborar estrategias de respuesta interinstitucional, validarlas e implementarlas. El proceso de diseño, formulación e implementación de una política pública para jóvenes rurales se analiza en esta ponencia.

Diagnóstico

Metodología para la descripción y análisis del estado de la situación de los jóvenes en el medio rural costarricense

Para describir el estado de la situación de los jóvenes en el medio rural costarricense se analizaron cuatro de las principales variables socioeconómicas que se contemplan en el Censo Nacional 2011. Para el estudio de la heterogeneidad y la caracterización de tipologías de juventud por su situación ocupacional, se utilizó la tesis de doctorado *Situación educativa y ocupacional de los jóvenes y su implicación en la economía familiar, la sostenibilidad de los sistemas de producción y sus proyectos de vida* (Mesén, 2009). Esta tesis

[10] Ministerio de Agricultura y Ganadería, Costa Rica, Rafael Mesén Vega

proveyó insumos para diseñar un instrumento de diagnóstico rural participativo juvenil, que tuviese en cuenta tanto las necesidades generales de la juventud en el medio rural, como las necesidades particulares de cada tipología debidas a su situación ocupacional. Dicho instrumento de diagnóstico se aplicó in *situ* entre 2010 y 2012, como herramienta para la formulación de planes de gestión juvenil comunitaria tanto para los grupos atendidos por el Programa Nacional de Juventudes Rurales, como para el programa Juventud, Empleo y Migración de la ONU, Para este estudio se tomaron los resultados de 28 diagnósticos participativos rurales juveniles en los archivos físicos y digitales del Ministerio de Agricultura y la FAO, en Costa Rica. Con los 28 diagnósticos se estableció un estudio de frecuencias absolutas para determinar las necesidades generales y particulares de los jóvenes por situación ocupacional, las cuales fueron identificadas de la siguiente manera: jóvenes asalariados de tiempo completo, jóvenes estudiantes de tiempo completo, jóvenes trabajadoras de su propio hogar sin remuneración, jóvenes trabajadores familiares sin remuneración y microempresarios.

También se tomó en cuenta en los diagnósticos a los jóvenes con discapacidad. El objetivo de este artículo es justamente describir, sistematizar y analizar de manera pedagógica como se logró el diseño, la formulación y la implementación de una política pública nacional de juventudes rurales en Costa Rica del periodo 2014-2018, a partir de tomar en cuenta elementos como la participación, la heterogeneidad y las transiciones de vida de las personas jóvenes rurales en el medio rural costarricense.

Diseño de política

La situación de los jóvenes en el medio rural costarricense y las posibilidades de abordaje para convertirlos en actores protagónicos del agro y el desarrollo rural

La juventud rural se fragmenta por la situación ocupacional, a partir del egreso de la escuela primaria debido a la influencia de los agentes de socialización: la escuela, la familia los medios de comunicación y los pares, así como el contexto productivo. La fragmentación y consecuente heterogeneidad de la juventud en los territorios rurales provoca tres condiciones que se deben considerar a la hora de la formulación de políticas públicas. *La invisibilización de la juventud en la comunidad y en la sociedad en general.* Pese a que los jóvenes rurales participan activamente en la economía familiar y comunitaria; son invisibilizados desde la investigación en las ciencias sociales hasta las políticas públicas programas y proyectos en zonas rurales de toda Latinoamérica. *Debilidad como actor social y grupo etario***.** Los jóvenes fragmentados por su situación ocupacional, tienen grandes dificultades para la cohesión social, ya que no tienen una organización propia que demanden servicios desde su propia agenda de desarrollo personal, laboral y productivo. Si bien existen grupos juveniles organizados, probablemente responden más a agendas de organizaciones dirigidas por adultos como las iglesias, los partidos políticos e instituciones ambientales gubernamentales y ONG. *Una juventud rural carente atención institucional.* Esto como el resultado de la invisibilización provocada por faltas de investigación específica, la carencia de políticas públicas diferenciadas y la ausencia de la demanda organizada de los jóvenes en sus comunidades y territorios rurales. Aunque hay servicios específicos, como la atención al embarazo adolescente y la lucha contra las drogas, estos se derivan del paradigma obsoleto de atención de *persona joven problema* que prevalece en las instituciones en vez de los paradigmas modernos *de persona joven ciudadana y protagonista del desarrollo*. Las instituciones carecen de paradigmas conceptuales correctos como de políticas públicas sistémicas e integradas dirigidas a las juventudes rurales, por tanto, sus instancias operativas no reciben presión “desde arriba” para atender a los jóvenes. Tampoco las instituciones reciben

presión "desde abajo" por la carencia de una juventud organizada y empoderada en la comunidad o territorio.

La heterogeneidad entonces no solo debe ser un hecho a resaltar, sino que se debe convertir en un principio de inclusión e integración efectiva a tomar en cuenta en el diseño, la formulación y la implementación las políticas públicas sistémicas integrales y diferenciadas para las juventudes rurales. Sumado a la complejidad de la fragmentación de la juventud rural, se puede decir que este grupo etario tiene la mayor cantidad de transiciones en el tramo etario que cada país haya definido en sus legislaciones. En el caso particular de Costa Rica el tramo es desde los 12 hasta los 35 años. La trayectoria de vida de los jóvenes con sus transiciones naturales (niñez-juventud, sector educativo- sector productivo) permite observar las limitaciones de la atención a la juventud desde las políticas sectoriales y sin articulación interinstitucional e intersectorial. Precisamente en las transiciones naturales de los jóvenes rurales es donde ocurren las mayores exclusiones sociales y económicas. Por ejemplo, la transición del sector educativo al productivo, donde no hay ninguna clase de vínculo entre sectores, los jóvenes que terminan la educación académica y técnica, no son recibidos por el sector productivo y sufren toda clase de exclusiones para acceder a los factores de la producción para emprender, o carecen de oportunidades de empleo calificado en sus comunidades. El enfoque etario y sus transiciones es sugerido por el suscrito para lograr la participación ordenada, articulada y armonizada desde las redes de colaboración de las instituciones público-privadas; a partir del trazo que justamente va dando la trayectoria de vida de la persona joven. Los arreglos interinstitucionales e intersectoriales serían "verdaderos puentes" de política pública articulada que hará que los jóvenes rurales "transiten" de manera menos abrupta y más naturalmente en sus transiciones. Con el enfoque sistémico etario o de trayectoria de vida se identifican ejes de trabajo que requieren del concurso de múltiples actores instituciones articulados en redes de colaboración.

Los ejes de trabajo: a) Visibilización de la juventud; b) formación y capacitación (capital humano); c) asociatividad y organización de los jóvenes (capital social) y d) acceso a los recursos de producción y e) servicios para su desarrollo integral; alinean, organizan y armonizan la acción institucional, tanto propia como en articulación con otras instancias público-privadas, formándose una especie de ruta de inclusión con equidad de los jóvenes para ser actores protagónicos en la agricultura y en el desarrollo rural. Partiendo de que existen varias juventudes rurales con base a la situación ocupacional en una comunidad o territorio, se facilita el planteamiento de estrategias diferenciadas de abordaje sin renunciar ni perder de vista el esfuerzo de promover que actúen de forma aliada. Se debe estudiar la situación particular de cada una de las tipologías de juventud en una comunidad o un territorio para poder establecer políticas públicas diferenciadas en favor de la visualización de sus proyectos y expectativas de vida. Las juventudes deben encontrarse a sí mismas dentro de la comunidad o territorio para dialogar sobre su situación general y particular. Esto puede realizarse por medio de una convocatoria por parte de los mismos jóvenes o por una institución u organización. Debido a que la juventud está fragmentada y con bajo nivel de cohesión, se hace necesario que un/a facilitador/a experto/a en manejo de juventudes se haga cargo del proceso, desde la sensibilización a organizaciones e instituciones locales y territoriales hasta la formación de capacidades sociales y de articulación con jóvenes. Como a veces o casi siempre se tiene la “preocupación” por los jóvenes, pero no “la “ocupación”, se hace necesario la sensibilización de los adultos organizados, ya sean en organizaciones productivas o de gestión territorial, a través de una institución especializada en el tema.

Los distintos grupos de jóvenes, desde una facilitación adecuada, deben tener un espacio para sensibilizarse unos a otros, reconociendo sus diferentes situaciones ocupacionales y sus semejanzas (son

jóvenes y pertenecen una misma comunidad o territorio), con el objetivo de identificar sus necesidades específicas y generales para elaborar una sola agenda, pero diversificada. Aliados y aliadas, las y los jóvenes deben estudiar las leyes que los rigen y protegen, con el propósito de ejercer activamente su ciudadanía en la ruralidad y empoderarse como grupo o "tejido" social con sus derechos y deberes. Como un solo grupo, deben organizarse para la identificación de sus propias necesidades y la construcción de una propuesta de trabajo (diagnóstico juvenil participativo).

Es fundamental que las y los jóvenes adquieran formación en desarrollo humano y capacidades sociales para la gestión de servicios institucionales y planes de gestión juvenil. Con la eficiente aplicación de estas políticas diferenciadas podría lograrse que haya una juventud, capaz de negociar como demanda organizada, una agenda única pero diversificada y diferenciada según la necesidad de todos los segmentos de las juventudes existentes en la comunidad. El esfuerzo de organizar las juventudes rurales en la comunidad o territorio rural deberá ser iniciado por los mismos jóvenes, motivados y convocados por un/a facilitador/a, apoyados por instituciones especializadas que promocionen el ejercicio de sus derechos y su organización, las organizaciones productivas, los grupos o consejos de gestión territorial. Como ya se mencionó, la juventud rural no es homogénea, al contrario, su situación se estratifica a partir del egreso de la educación primaria. Por esa razón según su inserción ocupacional, se identificaron cinco tipologías. *Jóvenes trabajadores asalariados.*

Los jóvenes asalariados, especialmente los varones, fueron permeados por la cultura de la sociedad de consumo por lo que, lejos de paliar la pobreza en sus hogares o hacer un aporte significativo, son presa del consumo de bienes influenciados por la sociedad de consumo. A la vez, la socialización temprana en el medio laboral los presiona para adoptar patrones tradicionales. En primer lugar, los y las jóvenes podrían crear

conciencia del escenario futuro de la pobreza que les espera debido a la poca o nula inversión que hacen de su dinero en la educación. En segundo lugar, los y las jóvenes trabajadores y trabajadoras podrían diseñar sus proyectos de vida con ayuda de una institución del Estado y en forma voluntaria en proyectos profesionales o de emprendimientos productivos. En tercer lugar, los y las jóvenes trabajadores y trabajadoras podrían y en forma urgente, ser capacitados y capacitadas en educación secundaria, administración financiera, para redirigir sus salarios del consumismo al ahorro, centrados en sus mismos proyectos de vida. De esta forma los y las jóvenes contarán con recursos de inversión para un emprendimiento productivo o seguir una carrera técnica o profesional. *Jóvenes estudiantes a tiempo completo.*

Debido a la carencia de empleos calificados y carencia de oportunidades de estudios superiores, los jóvenes estudiantes buscan empleo y otras oportunidades de estudio fuera de su comunidad. Su comunidad se constituye para ellos en pueblo dormitorio o bien terminan migrando a las ciudades para trabajar profesionalmente. La emigración es una de las causas del vaciamiento y el envejecimiento de las zonas rurales y pone en peligro la sucesión generacional de los productores y consecuentemente, la sostenibilidad socioeconómica de la comunidad o territorio. Es normal que algunos jóvenes salgan de la comunidad para desarrollar proyectos de vida fuera de la misma. Sin embargo, algunos jóvenes podrían quedarse desarrollando proyectos de vida en su comunidad o territorio rural, si las instituciones les dieran condiciones adecuadas como la formación empresarial, ambiental y organizacional, además del acceso a los recursos de producción como tierra, créditos blandos, acompañamiento empresarial y capacitación permanente para el desarrollo de sus propias empresas o la extensión de empresas familiares. *Jóvenes trabajadoras del hogar sin remuneración***.** Este grupo es uno de los más vulnerables a la pobreza por su alta dependencia, ya que ni trabajan con

remuneración, ni estudian y ni se le reconoce su aporte al hogar. Debido a que las jóvenes trabajadoras del hogar, sin remuneración, tienen anhelos y expectativas para ser profesionales; deben buscarse formas alternativas para su reinserción en el sistema educativo con la finalidad de viabilizar sus proyectos de vida, aunque ellas sigan colaborando en el hogar.

Cualquier sistema de educación dirigido a este grupo de jóvenes debe contemplar la educación *in situ* donde los padres permitan que ellas estudien, se combata la discriminación que ellas sufren y se les permita estudiar. Se debe contemplar la ayuda económica por medio de becas del Estado, debido no solo a la pobreza sino por aspectos de género, pues muchas veces los padres no están dispuestos a financiar a sus hijas, aunque dispongan de recursos, debido a que no las visualizan como jefas de hogar. A la vez, se les debe ofrecer a las jóvenes el apoyo para que, una vez terminada la secundaria, puedan optar a estudios universitarios o de capacitación técnica, acceso a los recursos para un emprendimiento productivo en alguna de las fases de las cadenas agroalimentarias u otras actividades alternativas. *Jóvenes trabajadores familiares sin remuneración,* Los jóvenes trabajadores familiares sin remuneración son agentes de sostenibilidad del agro sistema familiar. Sin embargo, su proyecto de vida depende de muchos factores endógenos y exógenos a la familia. Para que el proyecto de vida de los jóvenes familiares tenga viabilidad, se necesita que en la agricultura se logren capitalizar las ganancias y administrar eficientemente los recursos que se ahorran por la mano de obra. También se requiere la apertura mental de los padres para dar espacio social, económico y recursos a los jóvenes, con el fin de que inicie sus actividades productivas a edades adecuadas. Los jóvenes trabajadores familiares deben acceder al sistema de educación que les permitan, tanto mejorar sus competencias básicas para la vida social y

productiva como formar competencias laborales adecuadas a las exigencias de contexto productivo local y las demandas de la globalización y la apertura comercial.

Los sistemas de educación para los jóvenes deben incluir la conciliación entre el estudio y el trabajo para hacer sinergia, de tal manera que, mientras los jóvenes cooperan con la economía familiar, estén cursando su bachillerato que es una base para "aprender a aprender" por el resto de su vida. *Jóvenes microempresarios***,** tienen proyectos de vida consolidados y con posibilidad de acumulación de capital para sus futuros hogares. Una de sus desventajas es la carencia de una mayor escolarización y un mayor nivel de formación técnica en un contexto de globalización y apertura comercial que demanda el uso del conocimiento como fuente de innovación tecnológica y de eficiencia productiva. Por esta razón, el Estado debe brindar a los nuevos productores programas de educación alternativa de calidad, pertinente a la realidad y acorde al contexto productivo, con el fin de mantenerlos al día en las nuevas tecnologías y las tendencias del mercado.

Formulación e implementación de la política pública

Una vez analizados los diagnósticos en un taller con participación de 25 instituciones público- privadas, se formuló un borrador de políticas públicas para la juventud rural. Posteriormente se convocó a jóvenes de todo el país tanto de los clubes 4 S de colegios técnicos como los grupos de jóvenes campesinos conformados por Programa Nacional de Juventudes Rurales entre los años 2007-2012, para validar la propuesta de políticas públicas Primeramente los jóvenes recibieron una charla de sensibilización acerca de los diagnósticos: cuantitativo y cualitativo, los lineamientos, enfoques, estrategias y acciones generales incluidas en la política pública así como la estrategia de articulación interinstitucional. Luego estudiaron la propuesta de política pública, le hicieron observaciones y la validaron. Una vez incluidas las observaciones y recomendaciones de

los y las líderes juveniles nacionales, se procedió entonces a la redacción final de la política para su lanzamiento. El día 15 de enero de 2015, el ministro de Agricultura y Ganadería Dr. Luis Felipe Arauz Cabalini, PhD presentó a los productores, instituciones del sector agropecuario, autoridades nacionales, los organismos de cooperación internacional y la prensa; *las Políticas Para El Sector Agropecuario Y El Desarrollo De Los Territorios Rurales 2015-2018.*

En esta política para el Sector Agropecuario y los territorios rurales, quedó contemplado como compromiso, el pilar 2 Oportunidades para la Juventud del Agro y los Territorios Rurales. Esta inclusión de la juventud en las políticas del sector agropecuario y los territorios rurales 2015-2018 provocó que el despacho ministerial delegara al suscrito la formulación participativa de un Plan Nacional para la Implementación del Pilar 2. Para este propósito, el suscrito invitó a las instituciones público-. privadas que participaron en el taller de formulación y aceptaron a formar parte de una red para cumplir la formulación de un plan de implementación con duración de 4 años. Se estableció entonces la Red Interinstitucional Público-privada de Apoyo a las Juventudes Rurales (REDIAJUR. Por medio de esta se plantearon políticas de transición ("de puente") para que los jóvenes no sufrieran tanto la carencia de servicios institucionales ni en su tránsito por la pubertad, lo cual coincide con el cambio de sistema educativo, de primaria a secundaria así como en la transición compleja del sector educativo al productivo, ya que tradicionalmente no ha habido una articulación y un puente de políticas públicas para hacer pertinente la educación al trabajo o emprendimiento, ni para que las instituciones del sector agropecuario, reciban a los jóvenes y les ofrezca oportunidades para que desarrollen todo su potencial de competencias adquiridas en el sector productivo. REDIAJUR se constituyó como una instancia con

legitimidad legal con el fin de alinear, articular y armonizar los servicios demandados por las personas jóvenes rurales.

Conclusiones

El diseño, la formulación y la implementación de una política pública de juventudes rurales en Costa Rica en el periodo 2015-2018 permitió aprender a tomar en cuenta los siguientes aspectos; hacer diagnósticos cuantitativos y cualitativos de la situación de los jóvenes rurales, aplicar un enfoque de visión sistémica para formular las políticas públicas, trabajar la articulación interinstitucional desde el punto 0 por medio de redes, trabajar las dos vertientes: formar las capacidades de gestión y el capital humano en los jóvenes y por otro fomentar la sensibilización de los adultos para que abran "espacios sociales y económicos" en todos los ámbitos de la ruralidad, aceptar la heterogeneidad de las juventudes rurales como principio de inclusión y para establecer políticas diferenciadas y fomentar las redes de jóvenes rurales.

Referencias

Mesén, R. (2009), *La situación educativa y ocupacional de los jóvenes rurales y su implicación para la economía familiar, la sostenibilidad del agro sistema y sus proyectos de vida. Estudio de caso en Tierra Blanca de Cartago, Costa Rica*, Tesis doctoral de la Facultad de Agronomía, Universidad de Costa Rica, Sistemas de Estudios de posgrado. Recuperado de: http://www.mag.go.cr/bibliot

Hacia una inclusión óptima de los jóvenes rurales en los diferentes ámbitos de la caficultura nacional; agricultura familiar, organizaciones productivas locales y gremio general

RAFAEL MESEN VEGA

Introducción

Según el Censo Agropecuario Nacional 2014, la edad promedio del productor costarricense es de 54 años lo cual afecta la seguridad alimentaria, la competitividad del sector agropecuario, así como la sostenibilidad socioeconómica de los territorios rurales si no se logra integrar a los jóvenes rurales, en forma efectiva y a tiempo, por medio de políticas programas y proyectos en todos los ámbitos de la ruralidad cuales son: la agricultura familiar, las organizaciones, los gremios productivos y las estructuras de gobernanza de los territorios Por otra parte, y según un estudio de la FAO, la mayor parte de los trabajadores rurales costarricenses entre 15 y 29 años, son asalariados. Un 84,6% de los jóvenes rurales costarricenses pertenecen a esta categoría y su esfera de trabajo se ubica lejos del empleo por cuenta propia, de ser empleadores, o de trabajar sin remuneración para sus familias: un fenómeno completamente distinto al de otros países de la región latinoamericana(http://www.elfinancierocr.com/economia-y-politica/Empleo_rural-agricola-trabajo_0_959304069.html). Para apoyar a los jóvenes rurales en su integración óptima, primeramente, se debe comprender tanto sus potencialidades como sus brechas socioeconómicas que les impide ser actores protagónicos del agro y el desarrollo rural territorial. Las juventudes rurales de América Latina son un grupo heterogéneo, claramente diferenciado de las generaciones anteriores, con dificultades estructurales de inserción social, económica y política, pero con un potencial enorme para el desarrollo de las zonas rurales.

Los jóvenes sufren de una relativa invisibilidad de su trabajo y poca o nula remuneración laboral, b) sus derechos son pocos reconocidos en el ámbito familiar debido a la cultura patriarcal y en el ámbito de la ciudadanía rural tiene pocas oportunidades de asociación y de participación, de toma de decisiones y de búsqueda de construcción de proyectos de vida, c) una importante dispersión poblacional, d) una significativa expectativa de emigración a zonas urbanas y e) mayor dificultad para acceder a los medios de producción, al empleo, al financiamiento, f) es un grupo de poco interés para los investigadores sociales) y no existen políticas para apoyar integralmente a este sector de la población. A la vez, los jóvenes hoy cuentan con: a) mayor formación que las generaciones pasadas, pero insuficientes para cambios tan acelerados y permanentes, b) mayor conciencia de la necesaria sustentabilidad ambiental, c) más predisposición al cambio, a la innovación tecnológica que las generaciones anteriores, d) discriminación por género menor que en las generaciones anteriores y e) mayor capacidad para asociarse y organizarse. Por lo anterior, se requiere de políticas públicas, programas y proyectos con dos ejes estratégicos: a) por equidad por ser un sector marginado y con múltiples problemas de exclusión y b) con un eje de estrategia para el desarrollo, pues por sus características, puede llegar a ser el segmento de población que reditúe mayormente la inversión social para lograr el desarrollo de las comunidades rurales).

Concretamente en Costa Rica y con base en el diagnóstico nacional realizado de forma cuantitativa y cualitativa como base para la formulación de la política pública, *Oportunidades Para El Desarrollo Del Agro Y Los Territorios Rurales*, contemplada en las Políticas Para El Sector Agropecuario y el Desarrollo De Los Territorios Rurales 2015-2018; se resumen las brechas socioeconómicas (invisibilización, carencia de capital humano, capital social, acceso a los recursos para la producción y acceso a los servicios esenciales copara su

desarrollo integral como deporte,salud y seguridad ciudadana) que les impiden a los jóvenes ser verdaderos actores y actoras protagonistas de la agricultura familiar, las cadenas de valor y los territorios rurales. Con respecto a la caficultura en un estudio solicitado y financiado por GIZ/ICAFE/MAG/MINAE/DCC (LOPEZ, ARAMBURO Y CHACON, 2017), se hace referencia a las barreras señaladas por la literatura latinoamericana respecto de las personas jóvenes en su participación efectiva en la cadena de valor de café las cuales se agrupan en dos categorías: crisis del agro y acceso a recursos. Se señala que la crisis del agro en general hace que la producción cafetalera sea poco atractiva financieramente (mucho trabajo contra poco pago), de modo que las nuevas generaciones pierden interés en participar en esta actividad (Hivos, 2015). Esto a su vez genera el problema del poco relevo generacional en café, poniendo en crisis la sobrevivencia de la actividad en el futuro (Coscione, 2013; Hivos, 2015). Relacionado a la crisis del agro se señalan las pocas oportunidades de trabajo e ingreso para jóvenes rurales en general y pocas oportunidades atractivas para jóvenes en la cadena de café. Esto a su vez genera desarraigo de los y las jóvenes en el campo y migración hacia la ciudad para integrarse en actividades de servicios (Hivos, 2015).

Otro factor de desestimulo indicado es la no pertinencia del sistema educativo y de las prácticas pedagógicas respecto a la vida rural (Federación Nacional de Cafeteros, s.f.). En general se plantea que la crisis del sector cafetalero (bajos precios, plagas en los cultivos, bajos rendimientos, afectaciones climáticas) se inscribe en una crisis del sector agropecuario en general, la que a su vez se expresa en situaciones de crisis de la ruralidad y de las juventudes rurales. En este contexto se señalan limitaciones de los y las jóvenes para consolidar medios de vida sostenibles en la ruralidad, que a su vez respondan a sus expectativas de realización personal y económica (Mesén 2009 y Federación Nacional de Cafeteros, s.f.). En el tema de acceso a recursos

se señala principalmente la falta de tierra en propiedad de jóvenes para sus propios proyectos productivos en café (Coscione, 2013) y el poco acceso a capital y tecnología (Federación Nacional de Cafeteros, s.f.). La no tenencia de la tierra genera una cadena de barreras para el acceso al financiamiento, para la participación en organizaciones de productores(as), para el desarrollo autónomo de proyectos productivos y para el ingreso directo. Al respecto se señala la tendencia en las familias rurales de que los padres de familia presentan resistencia a ceder la tierra o parte de esta a sus hijos(as) jóvenes, así como a facilitar el acceso y uso de otros activos de producción (Mesén, 2009).

A la vez, López et al., 2017 hace una revisión en la literatura acerca de las oportunidades para la integración efectiva de los jóvenes en la cadena de café las cuales son señaladas en dos ámbitos: producción y comercialización alternativa, y servicios de apoyo a la cadena de valor. cuando la producción del café incorpora innovaciones tecnológicas y los servicios se ofrecen de una manera profesional, la producción con innovaciones tecnológicas y el comercio por medio de las tecnologías de información y comunicación son actividades que motivan para que los y las jóvenes permanezcan en las zonas rurales (Hivos, 2015).

Proyectos alrededor de producción alternativa, con vinculación al mercado, que evidencian rentabilidad ambiental y económica, representan una oportunidad atractiva para los y las jóvenes (Procasur, 2013). Estos proyectos son más compatibles con el talento de personas jóvenes, dada su tendencia y disposición a adoptar nuevas ideas, conceptos y tecnologías (Hivos, 2015). Otro espacio de oportunidad se identifica en labores de barismo y catación. Se trata de disciplinas de alta tecnificación en la que jóvenes rurales de familias cafetaleras están incursionando con éxito (Hivos, 2015). En los servicios en la cadena de valor se identifican oportunidades en el manejo de herramientas tecnológicas para jóvenes en temas administrativos (Federación Nacional de

Cafeteros, s.f.). Esto representa una oportunidad para que el talento joven permanezca en la actividad cafetalera y contribuya con los desafíos de tecnificación, manejo, administración y mejora de los rendimientos y rentabilidades, tanto en el eslabón de producción como de procesamiento. Sin embargo y en general, los jóvenes son solamente incluidos en la actividad productiva o como parte de la demanda de mano de obra en las diferentes fases de la agrocadena del café. No ha existido hasta ahora una intencionalidad dentro de las asociaciones y el gremio del café, para promover a los jóvenes en la integración generacional efectiva, ni como generación de remplazo, ni como actores protagónicos de modernización y el cambio tecnológico de la caficultura.

También es necesario que los jóvenes cafetaleros o hijos de padres productores cafetaleros, se puedan organizar y encontrar en un espacio propio para poner en valor sus propias expectativas y sueños, sean que tenga que ver con la actividad cafetalera o no. Serán ellos los que decidan si continúan con la actividad y sobre las condiciones que requieren para esto. Serán ellos los que decidan si perpetuarán la producción cafetalera en Costa Rica y si lo llevaran a niveles altos de competitividad u optarán por oficio o profesiones diferentes. Lo cierto es que, si es una obligación de las organizaciones gremiales, las instituciones públicas y ONG pertinentes; la identificación de los jóvenes que deseen continuar en la actividad cafetalera en todas las fases de la cadena; para que desde ahora puedan recibir el acompañamiento correspondiente, para cerrar sus brechas socioeconómicas y desplegar todo su potencial. Finalmente debido al nulo o reducido acceso de los jóvenes a los recursos de producción; ellos requieren tanto de un cambio interinstitucional en relación a esta población como un empoderamiento de los mismos jóvenes para solicitar los recursos de producción suficientes para su inserción exitosa en las diferentes fases de la cadena del café, sobre todo aquellos que no cuentan con recursos

suficientes. Por esta razón se decidió formalizar una propuesta de integración efectiva de los jóvenes a los sistemas de producción familiar y las organizaciones de producción local.

Objetivo General

Promover la formación de capacidades y la creación de oportunidades para que las personas jóvenes rurales del sector cafetalero, desde sus distintas situaciones ocupacionales, logren su integración socioeconómica óptima y su participación efectiva en la caficultura familiar, las organizaciones productivas, la cadenas de valor del café y el gremio en general, con el propósito de que desplieguen su potencial como agentes protagónicos de la transformación tecnológica, empresarial, ambiental y socio-cultural de la caficultura nacional.

Productos de 2019

Se le solicitó al suscrito la formulación de una estrategia nacional de integración efectiva de los jóvenes a los sistemas de producción familiar como a los gremios cafetaleros. Una vez se tuvo lista la propuesta; fue socializada a las diferentes instituciones en alianza estratégica Se realizó una presentación a la Presidente Ejecutiva del Instituto Costarricense del Café quien decidió respaldar la propuesta con todo el apoyo logístico y técnico involucrando a las 6 direcciones regionales (40 funcionarios) de todo el país y al director nacional de extensión como contraparte. También se le presentó la propuesta al gerente de café del Ministerio de Agricultura involucrando este a 8 funcionarios regionales para trabajar en equipo con ICAFE. También se le presentó el proyecto al jefe de transferencia del Instituto Nacional de Innovación y Transferencia en Tecnología Agropecuaria (INTA) quien luego conseguiría los fondos para la publicación del manual Buenas Prácticas de Integración Efectiva de los Jóvenes a la Producción Familiar. Posteriormente al no haber recursos en efectivo

para la capacitación y por considerarse estratégico, se tuvo reuniones con el Subgerente del Instituto de Fomento Cooperativo (INFOCOOP) para involucrar a los funcionarios que trabajan en café, así como para solicitar fondos para la capacitación en formación de formadores (funcionarios del ICAFE, MAG de cooperativas cafetaleras y líderes juveniles) en asociatividad, gestión social y emprededurismo, la respuesta del sector cooperativo fue de inmediata involucrando sus funcionarios y además financiando las actividades de capacitación en los rubros de materiales,hospedaje y alimentación y equipo.

Se sensibilizaron a los directores Regional del ICAFE que acompañan al sector cafetalero acerca de las limitaciones y potencialidades de las juventudes rurales para su integración óptima en los diferentes ámbitos: la caficultura familiar, las organizaciones productivas, la cadena productiva y el gremio en general.

Sensibilizados 50 los líderes gremiales y los funcionarios de instituciones que acompañan al sector cafetalero acerca de las limitaciones y potencialidades de las juventudes rurales para su integración óptima en los diferentes ámbitos: la caficultura familiar, las organizaciones productivas, la cadena productiva y el gremio en general.

Productos del 2020. Se formaron 70 formadores (36 funcionarios institucionales de 6 regiones (20 de Instituto, 12 de MAG y 34 funcionarios de organizaciones cafetaleras) formados en estrategias y metodologías en desarrollo humano y gestión social juvenil, con el propósito de promover la asociatividad, la organización, y la participación de los jóvenes rurales en los diferentes ámbitos de la caficultura regional.). -Publicado el libro manual BUENAS PRACTICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES AA LA AGRIULTURA FAMILIAR como herramienta de los extensionistas para mediar la integración generacional.

Formados 360 jóvenes de 6 regiones seis cafetaleras (2 grupos por región) en estrategias y metodologías en desarrollo humano y gestión social juvenil, con el propósito de promover la asociatividad, la organización, y la participación de los jóvenes rurales en los diferentes ámbitos de la caficultura regional (postergado por pandemia). Conformados 12 grupos juveniles (de 30 jóvenes) en el seno de organizaciones cafetaleras locales, y con comités de trabajo para la ejecución de planes de gestión (postergado por pandemia). Realizadas 6 mesas de negociación (una por región) entre los grupos juveniles establecidos y las instituciones publico privadas requeridas por los jóvenes para recibir bienes y servicios diferenciados según las demandas de su plan de gestión juvenil. (postergado por pandemia) desarrollo capacidades para la conformación de redes interinstitucionales locales o regionales de apoyo con el propósito de articular y armonizar de manera permanente la oferta institucional para dar respuesta a las demandas de las juventudes en los territorios cafetaleros (postergado por pandemia). Capacitados 18 funcionarios de instituciones públicas y gremiales (3 por región) sobre Principios y Prácticas de trabajo en redes interinstitucionales de apoyo a las juventudes rurales (postergados por pandemia). Conformadas al menos 6 redes regionales de apoyo a las juventudes en (postergada por pandemia). Diseñados 6 planes de atención integral y acciones articuladas de las instituciones de la RED en respuesta a las demandas de las redes locales de los jóvenes (postergados por pandemia).

Productos a 2021. Conformada la Red Nacional de Juventudes Cafetaleras (REJUCAFE) a partir de jóvenes líderes de cada una de las 12 redes locales. (dos representantes por red local) (postergados por pandemia). Consolidada la demanda nacional de bienes y servicios interinstitucionales por parte de REJUCAFE. Presentada la demanda nacional de bienes y servicios interinstitucionales al ICAFE, por parte de REJUCAFE (postergados por pandemia). Caracterizadas las 12 cadenas de valor local con sus puntos críticos

y con identificación participativa de potenciales agronegocios para jóvenes en todas sus fases (postergados por pandemia). Identificados los potenciales negocios agrícolas o no agrícolas fuera de la cadena de valor del café, que podrían realizar los jóvenes ya sea individual, con sus familias o en grupo (postergados por pandemia). 12 portafolios con potenciales proyectos en todas las fases de la cadena de valor u otras actividades económicas y sus respectivas fichas técnicas para ser presentados y analizados ante los jóvenes que se capacitan en habilidades empresariales y planes de negocios (postergados por pandemia). Formados 360 jóvenes de 6 regiones seis cafetaleras (2 grupos por región) en capacidades empresariales y planes de negocios con el propósito de promover la empredeurismo y la empleabilidad en los diferentes ámbitos de la caficultura regional (postergados por pandemia). Realizadas 6 mesas de exposición (una por región) de potenciales proyectos productivos agrícolas y no agrícolas por parte de los jóvenes dirigido a los líderes de asociaciones cafetaleros, entes financieros y de capacitación (postergados por pandemia). Desarrollar capacidades para la conformación de redes juveniles y de redes interinstitucionales locales o regionales de apoyo con el propósito de articular y armonizar de manera permanente la oferta institucional para dar respuesta a las demandas de las juventudes en los territorios cafetaleros (postergados por pandemia).Formulados 6 planes de apoyo atención integral con servicios interinstitucionales articulados armonizados para responder a las demandas específicas de los jóvenes en lo que respecto a las agendas de sus proyectos productivos expuestos (capacitación, financiamiento, mentorías individuales, colectivas y familiares entre otros) (postergados por pandemia).

Conclusiones

La sostenibilidad de caficultura de Costa Rica está seriamente comprometida debido a la falta de integración y relevo generacional tanto en la producción familiar como en las organizaciones productivas locales y los territorios rurales.

El gremio del café en Costa Rica tiene la capacidad logística y la voluntad política para establecer una política permanente de inclusión de los jóvenes a los diferentes ámbitos de la caficultura nacional.

Se aprobó una propuesta para trabajar el empoderamiento, la asociatividad, la gestión social y el emprendimiento de los jóvenes rurales de las cooperativas de café con el concurso del INFOCCOP (sector cooperativo) ICAFE (gremio cafetalero y el Ministerio de Agricultura.

Los técnicos del sector público, los promotores de cooperativas y líderes juveniles cuentan con capacitación en formación de formadores con la metodología pedagógica de gestión social y asociatividad

MAG FAO; para formar competencia blanda en los jóvenes de los territorios cafetaleros del todo el país.

Los funcionarios de la Instituto de Café, el Ministerio de Agricultura y Ganadería y los promotores y líderes juveniles del sector cooperativo cafetalero cuentan con el manual BUENAS PRACTICAS PARA LA INTEGRACION EFECTIVA DE OS JOVENES A LA AGRICULTURA FAMILIAR.

La pandemia fue un actor que limitó los procesos de formación de los jóvenes en gestión social y emprendedurismo, así como la organización de los mismos dentro del gremio cafetero local, regional y nacional

Referencias

Coscione, M (2013). Comercio Justo y relevo generacional: la Experiencia colombiana de la Asociación de Jóvenes Agricultores del Valle. Recuperado de: http://economiasolidaria.org/ files/Articulo_comercio_justo_y _relevo_generacional.pdf

Durston, J et al. (2009). Tierras para la Juventud Rural Lecciones de Cuatro Experiencias en América latina. Santiago: PROCASUR, p. 40.

Federación Nacional de Cafetaleros. (2014). Comportamiento de la Industria Cafetera Colombiana. Recuperado de: https: //www.federaciondecafeteros.org/static/ files/ Informe_ Industrial_ 2014_Web. Pdf Federación Nacional de Cafeteros de Colombia.

Hivos. (2015). Café Sostenible como Negocio Familiar. Enfoques y Herramientas para la Inclusión de Mujeres y Jóvenes. HIVOS.

López, M, Aramburo, D. Rojas, Chacón, D. (2017). Equidad de género e inclusión sostenible de jóvenes en la cadena productiva del café de Costa Rica. Proyecto de Apoyo a la NAMA Café Bajo en Emisiones Costa Rica. Publicado por Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) G.

Mesén, V. R. (2009). La situación educativa y ocupacional de los jóvenes rurales y su implicación para la economía familiar, la sostenibilidad del agro sistema y sus proyectos de vida. Estudio De Caso En Tierra Blanca De Cartago, Costa Rica. Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Ciencias Agrícolas y Recursos Naturales para optar al grado de Doctor en Sistemas de Producción Agrícola Tropical Sostenible. UNIVERSIDAD DE COSTA RICA, p. 300.

Jovens rurais do Rio Grande do Sul/Brasil: questões de gênero na sucessão geracional

Raquel Breitenbach; Graziela Corazza[11]

Resumen

A pesquisa objetivou identificar se as jovens mulheres rurais do Rio Grande do Sul (RS) /Brasil, pretendem ser sucessoras da propriedade rural de sua família e quais fatores influenciam a permanência destas jovens no campo. Um questionário fechado foi aplicado a 743 jovens rurais do RS. Se constatou que as jovens mulheres são menos incentivadas pelos pais a permanecer na propriedade e têm menos interesses em serem sucessoras (28,6%), gestoras (31,5%) e permanecer na propriedade (33,5%). A desvalorização do trabalho feminino, dificuldades da agricultura e possibilidades de profissionalização e autonomia na cidade, impulsionam as jovens mulheres a saírem do meio rural.

Introdução

Além da heterogeneidade com que a juventude rural brasileira é composta (Galindo, 2019), existem, no Brasil e internacionalmente, disparidades de gênero no processo sucessório (Heredia y Cintrão, 2006). Destacam-se: a divisão sexual do trabalho agrícola; os pais preferem os filhos homens como sucessores (Silva, 2019; Deere y Léon, 2003); a diferenciação de condições de vida, de tratamento, de reconhecimento, remuneração, autonomia e oportunidades entre homens e mulheres na agricultura (Heredia; Cintrão, 2006).

Levando em consideração as problemáticas de sucessão rural e gênero, as questões norteadoras da pesquisa foram: *Como está evoluindo a diferença de gênero na permanência no campo e sucessão na*

[11] Bacharel em Agronomia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão

agricultura do RS/Brasil? Quais são os principais fatores que influenciam as jovens mulheres a permanecer ou sair da agricultura? O objetivo deste trabalho, foi identificar se as jovens mulheres rurais do Rio Grande do Sul/Brasil projetam seu futuro no campo, pretendem ser sucessoras das propriedades rurais de sua família, ou se vislumbram um futuro no meio urbano. Como objetivos específicos, buscou-se: a) identificar os fatores que influenciam na permanência das jovens mulheres no campo e na sucessão familiar; b) quais as diferenças existentes entre gênero masculino e feminino no que diz respeito a migração, sucessão e suas motivações.

Metodologia

A presente pesquisa é mista, utilizou tanto a pesquisa quantitativa, quanto a pesquisa qualitativa. A análise qualitativa foi desenvolvida ao realizar pesquisa bibliográfica, utilizada para construção da teoria base do trabalho, para debater, explanar e cotejar os resultados da pesquisa quantitativa. Já o aspecto quantitativo, se deu a partir de dados de investigação empírica, na aplicação de um questionário fechado, a tabulação dos dados e análise estatística.

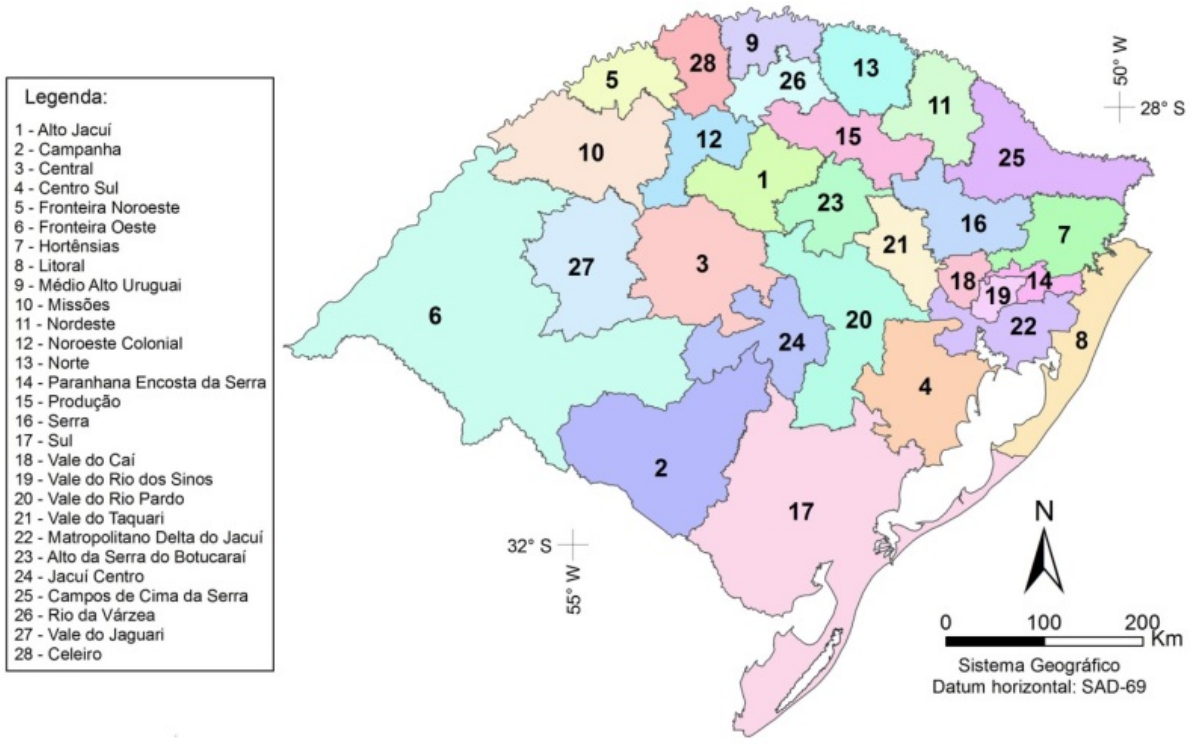
A pesquisa foi realizada no semestre 2/2018 com jovens rurais, filhos de agricultores, com idades entre 14 e 21 anos, estudantes de ensino médio de escolas municipais, estaduais e federais do Rio Grande do Sul (RS), Brasil, de todas as regiões do Estado. A pesquisa contemplou as 28 regiões dos COREDES (Conselhos Regionais de Desenvolvimento) do Estado do Rio Grande do Sul (Figura 1). Desta forma, os questionários foram respondidos em 56 municípios do Estado e, respectivamente, 56 escolas de ensino médio.

Os dados empíricos foram obtidos a partir de um questionário fechado. O questionário foi composto por sete blocos de perguntas, baseando-se em Breitenbach e Corazza (2017, 2019). O número de respondentes foi de 743 jovens rurais. Os dados obtidos a partir dos questionários foram tabulados em planilha desenvolvida

no Microsoft Office Excel®. A análise estatística foi realizada com o programa estatístico PSPP, e compreendeu: a) Análise descritiva (análise da frequência); b) Análise bivariada (teste Qui-Quadrado).

Figura 1

Divisão do Estado do Rio Grande do Sul com base nos Conselhos Regionais de Desenvolvimento



Fonte: Adaptado de Concelhos regionais de Desenvolvimento (Coredes) do Rio Grande do Sul-2008, por Fundação de Economia e Estatística [FEE], 2009, Mapas: FEE.

Resultados e discussões

Na presente pesquisa, dos 743 jovens participantes, com idades entre 13 e 21 anos, 46,7% são mulheres e 53,3% são homens. A continuidade das propriedades rurais está ligada ao processo de sucessão familiar rural. Este processo, se determina pela passagem da propriedade, dos bens tangíveis e intangíveis, da geração mais

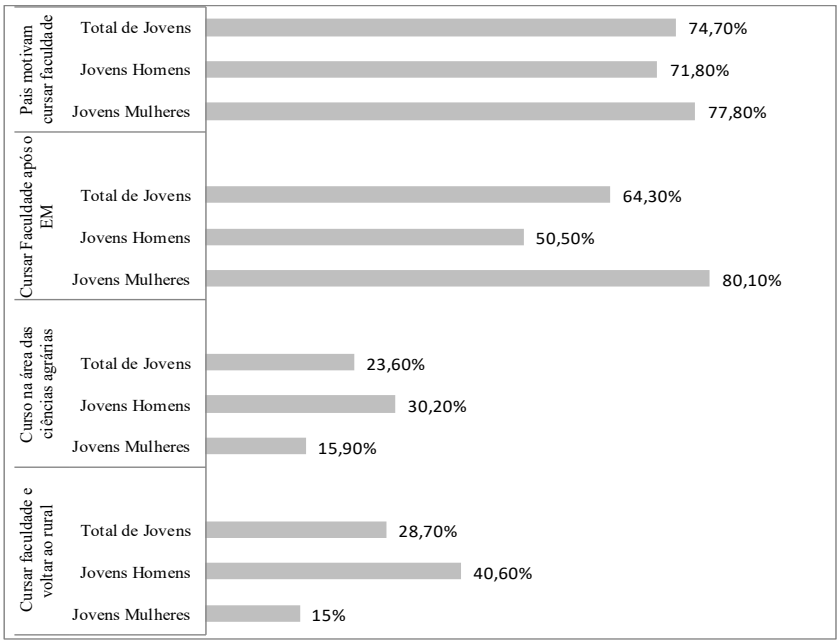
velha para a geração mais nova. A seguir, na Figura 2 e 3, serão apresentadas as intenções de profissionalização dos jovens do RS, o interesse dos jovens permanecer na propriedade rural, com foco especial para as diferenças de gênero.

Se observa que 74,7% do total de jovens, se sente muito motivado pelos pais a cursar faculdade, o que se mantém para 71,8% dos jovens homens e 77,8% das jovens mulheres. Contudo, após a conclusão do Ensino Médio, 64,3% dos jovens têm interesse em ingressar em uma faculdade e 24,2% ainda não decidiu. Para jovens mulheres, 80,1% pretende cursar faculdade, enquanto os homens, se observa que o 50,5% têm este interesse.

Destes jovens que querem cursar faculdade, apenas 30,2% dos homens e 15,9% das mulheres, querem fazer estudos na área das ciências agrárias. O retorno à propriedade rural após a faculdade é a intensão de 40,6% dos jovens homens e 15% das jovens mulheres. O incentivo para a educação agrícola, é fundamental para ampliar os interesses e as intenções dos jovens em permanecerem no meio rural.

Figura 2

Motivação dos jovens no Rio Grande do Sul para cursar faculdade após o Ensino Médio, bem como para se inserir em curso das ciências agrárias, e voltar ao meio rural após a conclusão do curso superior



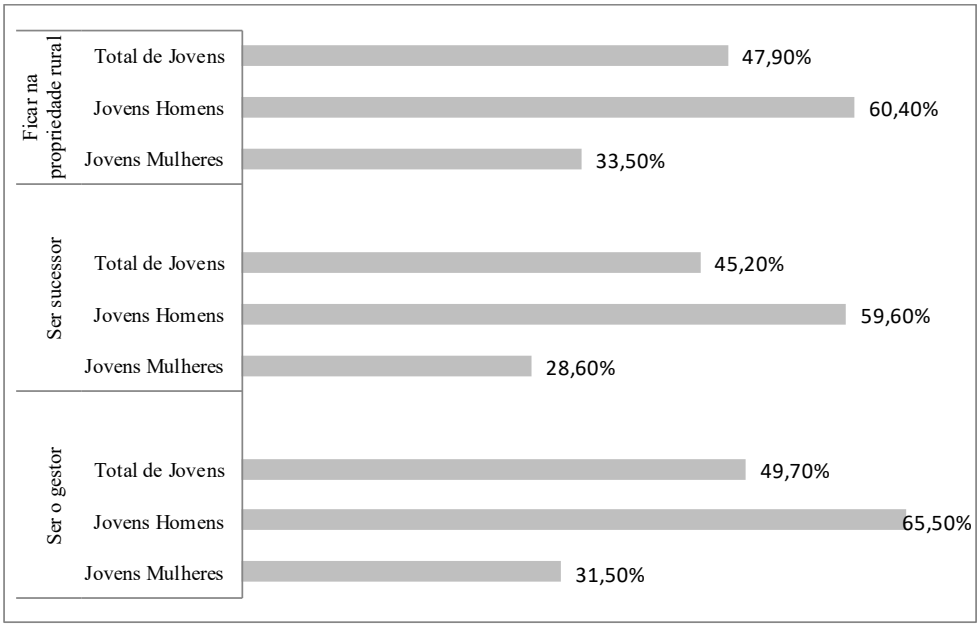
Referente ao interesse dos jovens em permanecer na propriedade rural, ser o sucessor e ser o gestor da propriedade, apresenta-se a Figura 3. Se observa que as jovens mulheres têm menos interesse em permanecer na propriedade dos pais. Apenas o 33,5% do total de jovens mulheres, têm alto interesse em permanecer na propriedade e no meio rural, o 28,6% têm interesse em ser a sucessora da propriedade e 31,5% a gestora. Os jovens homens, demonstram mais interesse em todos os aspectos relacionados na Figura 3.

Apenas 33,5% do total de jovens mulheres, têm alto interesse em permanecer na propriedade e no meio rural, 28,6% têm interesse em ser a sucessora da propriedade e 31,5%, a gestora. Os jovens homens demonstram mais interesse em todos os aspectos relacionados na Figura 3. Parte disto é por que as mulheres estão em situação de desvantagem e têm o protagonismo minimizado nas atividades da propriedade rural. Elas permanecem como ajudantes, cuidando dos afazeres domésticos ou com menor participação nas atividades

geradoras de renda da propriedade, sem remuneração ou reconhecimento, sofrendo preconceitos de gênero, o que as desmotiva. Por consequência, ocorre maior autonomia e participação dos jovens homens na propriedade.

Figura 3

Perspectivas dos Jovens do Rio Grande do Sul em permanecer no meio rural, ser sucessor e gestor da propriedade rural



No caso estudado, 28,1% dos jovens têm alta participação na tomada de decisões das propriedades, enquanto 48,1% ajudam nas atividades agropecuárias. Analisando por gênero, 40,6% e 69,0% dos jovens homens participam respectivamente da tomada de decisão e das atividades operacionais. Já as jovens mulheres, 13,9% participam nas tomadas de decisão e 23,7% das atividades.

Outro aspecto que pode motivar ao jovem a continuar no meio rural, é o incentivo que recebe dos pais para permanecer na propriedade. Na análise por gênero, é notório que há um maior incentivo para os jovens

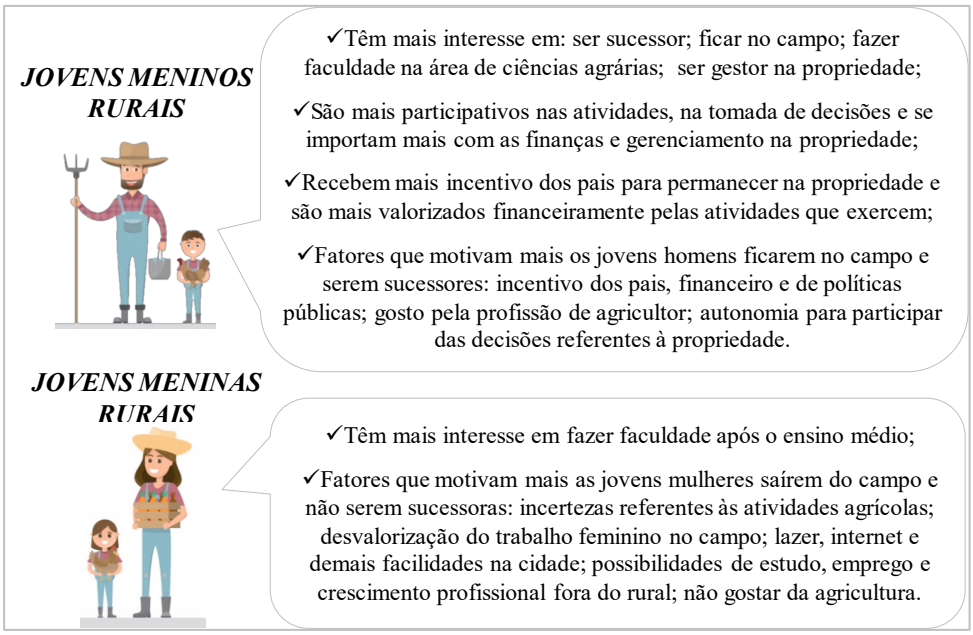
homens. Por parte da mãe, 22,5% das jovens mulheres recebem alto incentivo, contra 43,4% dos jovens homens. Por parte do pai, o incentivo é alto para 32,1% das jovens mulheres e 55,1% dos jovens homens. Contudo, 38,2% dos jovens atestam que se sentiriam mais motivados e confiantes a permanecer no campo se tivessem mais incentivo dos pais (46,7% dos homens e 28,3% das mulheres).

Constatou-se ainda, que juntamente com o orgulho em ser agricultor, dentre os motivos elencados para o jovem ficar no campo, destacam-se: lazer, tranquilidade e qualidade de vida no campo; alimentação e moradia barata; agricultura como boa alternativa de renda; relação de confiança com vizinhos e comunidade; valorização das tradições familiares; boa remuneração das atividades no campo; gostar da profissão de agricultor; e alto nível de investimento que os pais realizam na propriedade (tecnologia e melhorias em geral).

Na presente pesquisa, ao correlacionar o fator *gênero* com os demais itens pesquisados, se constatou que os jovens homens têm mais perspectiva de serem sucessores (Teste Qui-Quadrado $p<0,05$), conforme apresentado na Figura 4. Os jovens homens têm mais desejo em continuar no campo e serem sucessores, consequência de um ambiente mais favorável para despertar esse desejo (Teste Qui-Quadrado $p<0,05$). Os jovens homens gostam mais da profissão de agricultor, mas são mais valorizados financeiramente e mais incentivados pelos pais a continuar os trabalhos na agricultura. Já as jovens mulheres são mais influenciadas pelas incertezas do trabalho agrícola e sentem que seu trabalho não é valorizado no meio rural. Elas acreditam que o meio urbano pode proporcionar maiores facilidades e oportunidades de lazer, estudo, emprego, crescimento profissional e autonomia.

Figura 4

Gênero e permanência no campo como sucessor familiar rural no Rio Grande do Sul



Observado estes aspectos, essa pesquisa constatou a significativa diferenciação de gênero nos jovens rurais do RS. As jovens mulheres têm menor autonomia, incentivo e desejo de permanecer no meio rural e serem sucessoras. Ao analisar a hierarquia por gênero e geração, as mulheres jovens ocupam posições inferiores de autonomia e poder de decisão no campo. Constata-se, portanto, que as tradições de transferência de ativos tangíveis e intangíveis na agricultura familiar, coordenam as decisões sobre quem vai ser o sucessor, sendo os filhos homens os preferidos.

Conclusões

A presente pesquisa, tinha o objetivo de identificar se as jovens mulheres rurais do RS projetam seu futuro no campo, pretendem ser sucessoras das propriedades rurais de sua família, ou se vislumbram o futuro no meio urbano. Constatou-se, que as mulheres jovens rurais têm menos interesse em ser sucessoras e projetam o futuro no meio urbano. Por isso, pretendem, em maior número que os jovens homens, fazer faculdade após

o ensino médio. O que as motiva tomar essa decisão, são as dificuldades que encontram no campo por serem mulheres, como o não reconhecimento de seu trabalho e as maiores possibilidades de ascensão profissional e autonomia social no meio urbano.

Os jovens homens, por sua vez, têm maior interesse em serem sucessores e permanecer no campo. A maioria dos que planejam fazer faculdade, têm a intenção de fazê-la na área de ciências agrárias para retornar para a propriedade dos pais. Eles são mais participativos nas atividades e têm mais interesse nos assuntos gerenciais da propriedade. Parte disto, se explica pelo significativo maior incentivo que recebem dos pais para que sejam sucessores, à exemplo de maior valorização financeira pelas atividades que desempenham na propriedade, comparativamente às jovens mulheres. Ainda, os jovens homens têm maior gosto pela profissão e maior oportunidade de participar das decisões da propriedade.

Referências

Breitenbachr, C. R. G. (2017). Perspectiva de permanência no campo: Estudo dos jovens rurais de Alto Alegre, Rio Grande do Sul/Brasil. *Revista Espacios, 38* (29), p. 9.

Deere, C. D. y Léon, M. (2003). *Diferenças de gênero em relação a bens: a propriedade fundiária na América Latina. Sociologias*, *5* (10), 100-153, 2003.

Formação profissional e a relação com a sucessão geracional entre jovens rurais, Brasil. (2019*). Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *17*(2),1-34.

Galindo, E. (2019). Olhares sobre as juventudes do campo. In: Montechiare, R.; Medina, G. (org.). Juventude e Educação: Identidades e Direitos, São Paulo: FLACSO, pp. 83-90.

Heredia, B. M. A. y Cintrão, R. P. (2006). Gênero e acesso a políticas públicas no meio rural brasileiro. *Revista Nera, 9* (8), 1-28.

Silva, M. R. da. (2019). Gênero, desigualdades e agricultura: a mulher na atividade agrícola familiar. *Braz. J. of Develop. 5* (3), 2095-2105.

Juventudes rurales en México. Protagonistas invisibles

Lorenzo Alejandro López Barbosa[12]

Resumen

El presente texto representa un acercamiento a la realidad de las juventudes rurales en México, poniendo especial énfasis en las políticas públicas aplicadas para favorecer su inclusión en los procesos de desarrollo rural, como grupo con especificidades muy concretas y problemas que favorecen la vulnerabilidad de los actores que los conforman. En el caso de México, las políticas públicas no reconocen a la juventud rural como grupo de población objetivo, con excepción de un par de programas de apoyo con escaso impacto. Es importante no subestimar las capacidades de los jóvenes rurales, en términos de seguridad y soberanía alimentaria.

Un acercamiento a las juventudes rurales

El sector rural es considerado como el de mayor vulnerabilidad y abandono entre las políticas públicas del desarrollo de México. En la actualidad, en la mayor parte de los territorios rurales prevalecen condiciones de vida ligadas al autoconsumo y a la subsistencia que coexisten con regiones privilegiadas de producción exportadora en general, en la sociedad rural mexicana se generalizan los rezagos, que se profundizan en el caso de las mujeres, los niños y los jóvenes, ya que se limita el acceso a la educación y la salud, por lo que las condiciones de vida y la infraestructura son escasas, además de que la tecnología tiende a ser un bien

[12] Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, Saltillo, Coahuila, México lalopbar@yahoo.com.mx

prácticamente inaccesible, favoreciendo en algunos casos, el desarrollo de actividades como el narcotráfico, la siembra de cultivos ilícitos o el robo de combustible.

Se coincide por muchos expertos en la necesidad de impulsar en el campo una visión de desarrollo sustentable, que considere los ecosistemas naturales, que exigen una acción multisectorial adecuada a las condiciones sociales, económicas, culturales y ambientales de cada región y territorio, lo que implica el replanteamiento de los esquemas de planeación multianual, coordinación de instituciones y promoción de modelos productivos específicos para cada zona productiva, con lo que se favorece el progreso social y económico, al tiempo que se promueve el arraigo con visión productiva y cultural y de reconocer la necesidad de generar acciones de política pública que atiendan una elevada existencia de pequeños productores, primordialmente campesinos de muy bajos ingresos, a través de una verdadera articulación de políticas productivas, sociales y ambientales, que superando la atención clientelar, conlleve una visión de desarrollo local y regional sustentable a partir de un espacio real de participación, gobernabilidad, gobernanza y concertación entre distintos actores que inciden en el ámbito rural y que esté dotado de capacidad real para incidir en el diseño de políticas públicas.

Frente a esta necesidad de una nueva generación de políticas públicas rurales, se hace indispensable poner un énfasis especial en estimular la participación de mujeres y jóvenes, en el marco de una profunda reforma en la institucionalidad, para abordar de manera integral la producción, productividad y manejo sustentable de los recursos naturales, en el diseño de estrategias que hagan frente a una agudización de la marginación en el medio rural debido a las disparidades existentes entre regiones, zonas, comunidades y aun

entre los productores de una misma comunidad, en un contexto nacional donde prevalece la disminución de los niveles de vida, el desempleo, el deterioro de los servicios, la inestabilidad social y la inestabilidad política.

La sociedad rural mexicana es una constelación de actores, con especificidades culturales, étnicas, históricas y geográficas, entre los que destacan las juventudes rurales, de los que se sabe poco y de quienes las políticas públicas se ocupan escasamente de atender sus necesidades.

Si bien hay estudios sobre la juventud en México, principalmente orientados en aportes teóricos, investigaciones etnográficas y el análisis global de sus problemáticas en el marco de las áreas urbanas (Mendoza, 2011, p.193), existe un vacío en la comprensión de la juventud rural, ya que la mayor parte de los estudios existentes son poco profundos en describir los elementos que componen la identidad de las juventudes rurales (Avalos, 2009, p.1) por lo que se conoce muy poco acerca de sus aspiraciones y problemática, sin embargo, se da cuenta de las condiciones de pobreza, aislamiento, violencia, marginación, discriminación ética, vulnerabilidad y falta de equidad en el acceso a ciertos satisfactores que padecen en general las juventudes rurales que se traducen en su exclusión con ello "no tener la posibilidad de compartir un espacio y un tiempo común en una determinada sociedad" (Bonfil, 2001, pp. 527-531). A este escenario de exclusión, se suma la desinstitucionalización en cuanto a la atención de su problemática, ya que "los jóvenes rurales, hombres o mujeres, tienen ideas diferentes sobre como ocurre la vida, las leyes que rigen a la sociedad o sobre el cuerpo, la procreación, el sentido de la obediencia y la autoridad" (Pacheco et al., 2013, p. 16).

En este escenario, la juventud rural está empezando a perder su invisibilidad en la discusión sobre el futuro del mundo rural en América Latina, recientemente se reconoce su papel crucial en las transformaciones en marcha en la agricultura y en las demás facetas de la vida en el campo, pero se encuentran en una situación

de mayor vulnerabilidad en relación con sus pares urbanos, contando con menores oportunidades laborales de empleo decente, menores posibilidades de acceso a educación de calidad, y con altas tasas de pobreza (Cazzuffi, 2018, p. 6).

Sin embargo, es mucho lo que falta conocer de las realidades diversas que viven las diferentes juventudes rurales que existen al interior de cada región y más que datos sólidos, se manejan estereotipos de los jóvenes rurales, en muchos casos sustentados en los efectos de una socialización temprana para la vida en el campo que incluye una inserción infantil en el trabajo, ya sea doméstico o agrícola, lo que favorece su invisibilidad e inclusive se cuestiona su existencia misma, dado lo efímero que sería frente a la temprana asunción de roles adultos: la juventud rural, en esta visión, terminaría casi en el momento de empezar, limitándose a una mera categoría estadística, como una "gradual transición" hasta la asunción plena de los roles adultos en todas las sociedades, pero los jóvenes rurales de diferentes viven este pasaje de juventud a adultez a ritmos muy diferentes; predominantemente de los 11 a los 21 años, y en otros de 15 a 29 años, por lo que resulta estéril definir edades límites fijas para la juventud rural.

Hacía la comprensión de los jóvenes rurales en México

Existe un extendido estereotipo del joven rural: "un muchacho campesino de 16 años analfabeto funcional, que ya se casó, ya tiene hijos y trabaja en la agricultura familiar de subsistencia" contribuye en gran medida a perpetuar esta situación, ya que está implícita en muchas de las reflexiones y propuestas poco concretas que se hacen en relación a la juventud rural (Durston, 2001).

Según la Encuesta Intercensal 2015, en México viven 37 millones y medio de jóvenes; 49,3% de ellos son hombres y 51,7% son mujeres. Si tomamos como zonas rurales las que tienen menos de 2 mil 500

habitantes (como hace el Instituto Nacional de Geografía y Estadística, INEGI), 27 millones y medio de personas viven en estas localidades, y ahí habitan 8 millones y medio de jóvenes entre 12 y 29 años (es decir, 30% de su población, o el 6,5% de la población total del país). Si consideramos como zona rural a la población que habita en localidades de 15 mil habitantes o menos (lo que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, y otros llaman localidades semi-urbanas), 45 millones de personas viven en zonas rurales, y de éstas 14 millones son jóvenes entre 12 y 29 años (también aproximadamente 30% de la población en estas localidades, que representan el 11,5% de la población del país).

Las desigualdades territoriales afectan negativamente a los jóvenes. Mientras que 39,2% de la población urbana se encuentra en pobreza y 4,7% está en pobreza extrema, 65% de la población rural se encuentra en pobreza y una cuarta parte de ella sufre pobreza extrema. En el sureste y en las poblaciones indígenas es donde se concentra la pobreza y particularmente la pobreza extrema.

Existe una mayor proporción de mujeres jóvenes rurales que no están trabajando ni estudiando, y la gran mayoría de ellas se encuentra realizando trabajo doméstico y de cuidado no remunerado, reproduciéndose así los roles estereotipados de género que las dejan a cargo del espacio familiar y privado, a pesar de estar alcanzando o incluso superando los niveles educacionales de sus pares hombres. El 40% de quienes viven en localidades de hasta 15 mil habitantes solo estudia, lo cual es similar a las zonas urbanas. Pero el porcentaje de las y los jóvenes que no estudian ni trabajan es mayor en el medio rural que en el urbano. El 9,5% de las personas de 20 a 24 años rurales están en esta condición, contra 7% en el medio urbano; en el rango de 25 a 29 años es 8,8% contra 6,7%, y de 15 a 19 años, 6,3% contra 4,1%. En el ámbito rural profundo (localidades con menos de 2 mil 500 habitantes) los jóvenes que no estudian ni trabajan suman más: el 25,2% de las mujeres y

7,6% de los hombres, en comparación con el ámbito urbano, donde los porcentajes en este rubro son 14,3% en mujeres y 4,8% en hombres.

Los jóvenes excluidos del desarrollo económico potencialmente pueden incrementar otros problemas sociales de por sí graves tales como la violencia, la criminalidad, el embarazo temprano y las adicciones. En la práctica estos jóvenes constituyen un botín muy deseable para las redes y organizaciones del crimen organizado, dado que son quienes se están incorporando a las actividades del narcotráfico, el secuestro, el robo, ya sea como mecanismo de subsistencia o bien como la única salida a la creciente frustración de expectativas.

Políticas públicas para los jóvenes rurales en México 2012-2018

Se ha presentado un panorama poco alentador y carente de oportunidades educativas y laborales para las juventudes rurales. Hoy en día se acepta que el concepto de pobreza va más allá de la mera carencia de recursos económicos o de bienes materiales. La condición de pobreza tiene que ver con la privación de oportunidades y de opciones para que la población pueda alcanzar una calidad de vida adecuada; es decir, tener posibilidades reducidas o nulas de lograr la satisfacción a sus necesidades y aspiraciones. De esta forma está condenada a reproducir en sus descendientes las condiciones de pobreza y de marginación en las que vive, ya que carece de los medios y de las capacidades necesarias para superarlas. La pobreza vista así, se convierte en un problema de falta de oportunidades reales para poder vivir una vida digna. La falta de acceso a servicios apropiados de educación, salud, y nutrición no les ofrece las condiciones necesarias para que los pobres puedan escapar de la pobreza. Se estima que, en el año 2020, el 60% de los pobres continuarán viviendo en las áreas rurales (Rodríguez et al., 2010), donde la juventud rural es sin duda uno de los sectores sociodemográficos más excluidos de la sociedad latinoamericana.

Cuando los jóvenes no pueden encontrar empleos viables en sus comunidades, comienzan a migrar desde las áreas rurales en busca de oportunidades en ciudades más grandes o en diferentes países donde enfrentan un futuro incierto. Cuando los jóvenes pueden participar en la toma de decisiones de la comunidad y asumir roles de gestión en las organizaciones locales, mejoran su situación al tiempo que contribuyen con su energía y creatividad a sus comunidades. Los jóvenes tienen muchas ideas innovadoras, pero a menudo están excluidos de los procesos de planificación y políticas relacionados con el futuro de las áreas rurales.

Con respecto al mundo del trabajo, los jóvenes rurales tienen un contacto más temprano con él, en la mayoría de los casos vinculados con la agricultura familiar. La situación ocupacional de éstos se caracteriza por la proletarización, la desocupación, por una heterogeneidad laboral con mayor peso en la ayuda familiar no remunerada y por la pluriactividad como complemento del trabajo en las unidades laborales (Kessler, 2005).

En el caso de México, las políticas públicas en términos normativos y programáticos, la juventud rural del país no es reconocida como grupo de población objetivo, con excepción de un par de programas de apoyo a proyectos productivos con escaso impacto y que no toman en cuenta sus condiciones reales, por lo que se beneficia solo de manera limitada e indirecta tanto de marcos regulatorios, componentes y asignaciones presupuestales, ya sea en su calidad de jóvenes o de integrantes de poblaciones rurales, pero no como un grupo determinado e identificado.

En la revisión de políticas públicas se puede identificar que existen componentes aislados de programas con baja cobertura y cuyos efectos en general no se han evaluado. El Programa Joven Emprendedor Rural y Fondo de Tierras se puso en marcha en 2004 y operó hasta el año 2014, tuvo como objetivo general: lograr que el joven emprendedor rural creara su propia agroempresa rentable y sustentable en el núcleo agrario al que

pertenece mediante capacitación y adquisición o renta de derechos parcelarios, insumos y servicios de acompañamiento empresarial, con el fin de propiciar el arraigo, relevo generacional en la tenencia de la tierra social y mejora de sus ingresos.

La cobertura rural de programas laborales y de emprendimiento es casi nula, ya que en México no hay políticas concretas orientadas a la inclusión laboral de las y los jóvenes, solo acciones dispersas sobre las cuales no hay información de resultados ni indicadores de ningún tipo.

Es importante ampliar las funciones y el margen presupuestario de las acciones para fortalecer la infraestructura educativa, los programas que trabajan con jóvenes (particularmente los del Instituto Mexicano de la Juventud, IMJUVE) y que dirigen programas de fomento productivo a jóvenes, ya que los presupuestos son muy bajos en relación con las necesidades y no existen padrones para su focalización.

Conclusiones y recomendaciones

Las juventudes rurales son el grupo de jóvenes que más dificultades presenta en términos de inclusión económica, social y educativa; su atención podría contribuir a disminuir la migración del ámbito rural al urbano y propiciaría también la reducción de su participación en actividades criminales. Promover la inclusión económica y social de los jóvenes permitiría mejorar sus condiciones de vida y ampliar su acceso a oportunidades de desarrollo, y mejorar la caracterización de los jóvenes en México facilitaría el diseño de políticas públicas más pertinentes para las juventudes rurales.

Sin embargo, toda política dirigida a ellos tiene que ser compatible y complementaria con las dos visiones estratégicas de los jóvenes rurales, la de corto plazo, referida a la etapa de vivencia actual y, especialmente, la que concierne a su vida a mediano y a largo plazo. La política dirigida a la juventud rural que

tendrá éxito y optimizará su contribución al desarrollo en ese ámbito será la que se base en un conocimiento de las estrategias de vida de la juventud que constituye y que complemente dichas estrategias.

Si el Estado es capaz de poner en práctica políticas y programas en armonía y complementariedad con las aspiraciones y estrategias de los y las jóvenes rurales, asegurará mayores tasas de arraigo rural y forjará actores sociales partícipes del quehacer público local que potenciará procesos inclusivos de desarrollo rural.

Es importante no subestimar las capacidades de los jóvenes rurales, en términos de educación formal tanto como de habilidades adquiridas a través de la migración y de la familiaridad con los medios de comunicación masiva. Para ello, es importante contar con diseños flexibles y adaptables que tomen en cuenta la gran heterogeneidad de juventudes rurales.

Es importante reflexionar sobre la opción del o de la joven de quedarse en el medio rural, desde una condena a la cual se resigna, a un componente central de un proyecto de vida atractivo que ofrece esperanzas fundadas de un nivel de vida que está más allá de la mera sobrevivencia, lo cual implica mejorar la oferta educativa y de capacitación en el campo; implica dar al joven y a la joven rural la información necesaria para elegir; y obliga a combatir la pobreza rural que actualmente les impide convertir sus aspiraciones y estrategias en realidad. Es necesario encontrar formas de promover las oportunidades capacitación a nivel local, desarrollo de liderazgo, apoyo organizativo y varios tipos de redes, para evitar que la exclusión en sí misma constituya un riesgo para la cohesión social del país (económica, política y cultural) pues ninguna sociedad puede prosperar donde una parte se encuentra fuera de toda posibilidad de desarrollo. Cuando esta problemática se enfoca en el sector rural, se convierte no solamente en un asunto de equidad, sino también de seguridad y soberanía alimentaria y de la viabilidad de un proyecto nacional de desarrollo.

Mención aparte son las juventudes rurales indígenas, de los que desconocen sus especificidades, dejando de lado la riqueza que puede rescatarse de la dinámica de los procesos comunitarios y sus particularidades.

Referencias

Avalos, A. y Spencer, R. (2009). *Los jóvenes rurales en México. Retos y desafíos en los Estudios actuales.* XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado de: https://www.aacademica.org/000-062/1787

Bonfil, P. (2001). *¿Estudiar para qué? Mercados de trabajo y opciones de bienestar para los jóvenes del medio rural. La educación como desventaja acumulada*, en Pieck, Enrique (coord.), Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social. México.

Cazzuffi, C., Díaz, V., Fernández, J. y Torres, J. (2018). *Aspiraciones de inclusión económica de los jóvenes rurales en América Latina: El papel del territorio*. Serie documento de trabajo N° 231 Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diálogos de políticas. Rimisp, Santiago, Chile. Disponible en: https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1529081826Aspiracionesdejovenesrurales_doc231.pdf

Durston J. (2001). *Juventud rural y desarrollo en América Latina: Estereotipos y realidades.* En: D. B. Solum (ed). Adolescencia y juventud en América Latina. Costa Rica: Libro Universitario Regional 99-116.

IMJUVE (2013). *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México.* Recuperado de: https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Diagnostico_Sobre_Jovenes_En_Mexico.pdf

Kessler G. (2005). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina.* Recuperado de: http://juventudruralemprendedora.procasur.org/wp-content/uploads/2013/08/060100-Estado-del-arte-de-la-investigacio%CC%81n-sobre-Juventud-Rural-Kessler.pdf

Mendoza, E. H. (2011). Los estudios sobre la juventud en México. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad XVIII* (52). Septiembre / diciembre de 2011

Rodríguez C., Sánchez, F., Armenta, A. (2010). *Do Interventions at school level improve Educational Outcomes? Evidence from a rural program in Colombia.* World Development 38, 415-428.

Reflexionar y construir la paz en el colegio el Destino desde la comprensión de la educación ambiental

Alison Yurani Baron Ortegón[13]

Resumen

El presente trabajo aborda la importancia de la Educación Ambiental como un escenariopara reflexionar y construir la paz cuyo objetivo está centrado en fortalecer la relación ambiente- territorio a través de una propuesta educativa ambiental con estudiantes de grados 902 y 1102 del colegio el Destino. Se trata de un gran reto comprendiendo el contexto colombiano de la construcción de la paz estable y duradera, donde la sociedad debe romper con estereotipos y paradigmas que han alimentado la cultura de la guerra y propiciado que se invisibilicen las otras formas de vida y es que el conflicto ha generado brechas profundas entre el ser humano y la naturaleza, entre el campo y la ciudad.

Objetivo general

Reflexionar sobre el papel de la educación ambiental en la construcción de paz en el Colegio el Destino.

Objetivos específicos

- Reconocer los diferentes procesos de construcción de paz de los estudiantes de 902 y 1102 del Colegio el Destino
- Analizar las concepciones de ambiente y territorio de los estudiantes de 902 y 1102 del colegio el Destino

[13] Universidad Pedagógica Nacional

Resultados

Contextualización

El colegio Destino está ubicado en el km 8 de la vía Sumapaz, es un colegio Rural con énfasis en educación Agropecuaria y Ambiental. Fue fundado en 1945. Sus estudiantes viven en las diferentes veredas como Arrayanes, El Hato, Las Mercedes, Santa Bárbara, La Mayoría, Calderitas, Curubital, Chisaca, La Unión. Este colegio se compone de educación Pre-escolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y media. En una única jornada (Mañana).

El colegio el Destino realiza un proyecto transversal agrícola y ambiental este inicia desde los primeros grados escolares y culmina con la formulación de un proyecto de investigación en grado once. Estos proyectos se enfocan en lombricultivo en el aula, cría de animales omnívoros como cerdosy otros animales domésticos como conejos, ovejas, gallinas y patos. Lo cual permite a los estudiantes reconocer las características y modo de vida de estos organismos. Además, mediante esta práctica los estudiantes fomentan una actitud de cuidado y respeto al asumir responsabilidades de control en el crecimiento y desarrollo de estas especies, útiles para la economía de la Región.

Por otro lado, el colegio cuenta con un grupo de investigación llamado “Clan-Destino”, cuyo objetivo es realizar acciones de alto impacto que permitan el cuidado del ambiente. Este se centra en el cuidado del páramo de Sumapaz buscando mitigar las acciones que dañan gravemente alecosistema como son: minería, cacería, ganadería, expansión de la frontera agrícola, entre otras.

Uno de sus mayores objetivos es realizar la siembra de frailejones que permitan la reforestación del páramo, esta siembra de frailejones se realiza en algunas zonas intervenidas por el ser humano, Asimismo,

a partir de este proyecto se remodeló el invernadero del colegio, se creó un lugar para elcompostaje y la siembra de plantas nativas de la zona.

Categoría Ambiente

Los estudiantes del colegio el Destino de 902 y 1102 asocian al ambiente con la naturaleza, un lugar, el entorno, o el ecosistema. Frente a los elementos que lo componen los estudiantes logran identificar factores bióticos y abióticos como: fuentes hídricas, árboles, plantas ornamentales, frailejones, lagunas, montañas y animales domésticos. Por otra parte, los estudiantes logran reconocer la relaciónque hay entre el ambiente y el conflicto armado reconociendo las diferentes afectaciones que se han generado como: La deforestación la contaminación de fuentes hídricas y suelos, la cacería de fauna silvestre, los cultivos de Coca, entre otros.

Categoría de Educación ambiental

Los estudiantes definieron a la Educación Ambiental como una herramienta que permite el cambio de actitudes y prácticas de los individuos con el medio ambiente. Por lo que, desde la propuesta reconfiguramos este concepto logrando construir una definición desde una mirada más holística quepermita reconocer a la Educación ambiental como un conjunto de elementos ontológicos, pedagógicos, metodológicos y didácticos para la reinterpretación colectiva del territorio para la solución de problemas y el buen vivir. Por lo tanto, se requiere tener una evolución conceptual y pragmática dirigida a la educación para el desarrollo sustentable. La Educación Ambiental es una herramienta que pretende propiciar un cambio de pensamiento y de conducta de las personas y de los grupos sociales respecto a su relación con el ambiente.

Categoría Territorio

Los estudiantes del colegio el Destino de los grados 902 y 1102 asocian el territorio como un

complejo sistema que se deriva de los problemas ambientales y sociales, como un espaciogeográfico, como un límite, como una extensión de tierra para sembrar y cultivar, como su hogar.

Categoría Ruralidad

Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes se evidenció que en su mayoría son de origen campesino. Sus abuelos y sus padres siempre han vivido en el campo, así mismo, sus prácticas de vida están basadas en este, como son la agricultura y la ganadería. Las diferentes actividades permitieron que los estudiantes realizaran una resignificación y reconocimiento del territorio y las problemáticas que existen en él. Así mismo, suscitó la formulación de preguntas que vincularon el papel del ser humano en el territorio y su relación con las otras formas de vidas.

Impacto en la política

La ruralidad en Colombia se ha convertido en el escenario en el cual se concentran en mayor medida las condiciones de pobreza, de desigualdad, de desestabilización y pérdida de fortaleza de las instituciones políticas y del Estado, la presencia de grupos armados y las mayores afectaciones del conflicto armado. Por lo que, ha conllevado a que los jóvenes que hacen parte de la ruralidad colombiana se vean afectados directamente por todas estas problemáticas ocasionando la vulneraciónde sus derechos fundamentales como: la salud, la educación, la vivienda, la libertad, el trabajo, la vida.

Históricamente la juventud rural en Colombia ha sido invisibilizada, sesgada y olvidada como agentes transformadores del campo; limitando el acceso a la tierra y su permanencia en los territorios, Por locual, se hace necesario visibilizar todos los procesos de luchas, resistencias y resiliencia que surgen desde su participación como protagonistas en los diferentes proyectos investigativos para la construcción de paz en

Colombia y en la constante defensa de la vida, la permanencia en los territorios, la supervivencia en sus tradiciones y prácticas.

Metodología

Esta investigación se enfocó en el paradigma cualitativo Interpretativo, el cual según Alzina (2004) Presenta una visión holística educativa. A través del ejercicio de la subjetividad, es decir, de la valoración del fenómeno desde su trascendencia hasta sus connotaciones sociológicas, históricas, filosóficas, psicológicas y pedagógicas. Esta investigación tiene un enfoque interpretativo, puesto queel objetivo principal es adentrarse en lo más profundo y comprender el porqué de las cosas, por esto se entiende que este paradigma comprende la realidad de manera diversa y dinámica. El grupo de estudiantes en los que se enfocó el proyecto fueron los estudiantes de grado 1102 y 902. Con rango deedades entre los 14 a 20 años. Por otro lado, en la creación del eje Ambiente y Paz que se desarrollaráen el PRAE se centralizó en toda la población estudiantil.

Ruta metodológica

La investigación constó de cuatro fases: las cuales se sustentaron a partir de los objetivos planteados. De igual forma, el presente proyecto de investigación incorporó dentro del plan de actividades, un grupode estrategias propias del enfoque socio crítico.

Fase de contextualización

Se realizó un análisis documental para fundamentar el trabajo investigativo a partir de los diferentes referentes teóricos nacionales e internacionales, identificando las características biofísicas, socioeconómicas, culturales del colegio el Destino.

Diseño y preparación

En esta fase se trabajó con la población, realizando las actividades propuestas y los seminarios que permitieron abordar el tema de la educación ambiental. En segunda instancia, se realizará un grupode entrevistas y de encuestas encaminadas a lograr reconocer en los estudiantes, el correspondientesentido que ellos dan al ambiente y el territorio. Para así realizar un diagnóstico de cómo se está comprendiendo el ambiente y el territorio.

Fase de implementación

En esta fase se llevó a cabo la implementación de la propuesta educativa comprendiendo sus alcances y encontrando los elementos clave para desarrollar procesos de enseñanza/aprendizaje, con los estudiantes 902 y 1102 del colegio el Destino.

Durante esta fase se utilizaron diferentes métodos de investigación acordes al enfoque cualitativo como fue el diario de campo, fotografías, entrevistas, encuestas y actividades que permitieron obtener la información.

En esta fase con los estudiantes de nueve dos y once dos de la Institución Educativa Colegio el Destino de la vereda San Juan de Sumapaz, se inició con un proceso de observación participante dentro del aula, conociendo actitudes, comportamientos y los temas que se estaban abordando en laasignatura, en un segundo momento se realizó la contextualización y una socialización del proyectode práctica y las razones que habían llevado a elegirlos para este proyecto.

También, se realizaron 5 grupos con los estudiantes los cuales se denominaron “los Cerdos”, “los Patos”, “los Conejos”, “las lombrices” y “las Ovejas”. Esto permitió una articulación con el proyecto agrícola que maneja el colegio. Estos grupos tienen una función principal y es reconocer todas las

problemáticas ambientales que se encuentran en su entorno. Por otro lado, se realizaron diferentes intervenciones que permitieron abordar el concepto ambiente desde una mirada más sistémica y holística, los elementos que lo conforman y sus diferentes problemáticas.

Fase de evaluación

Para la verificación de que los objetivos planteados se estaban cumpliendo, se hizo necesario llevar un control semanal, evaluando las diferentes prácticas adaptadas y sobre todo si estas prácticas en realidad están siendo interiorizadas desde la singularidad de las personas y que repercuten en la relación y convivencia con el otro. Esta fase también permitió una retroalimentación en vía bidireccional. En busca de mejorar los procesos de aprendizaje tanto de los estudiantes como del maestro en formación.

Impacto Social

La Educación Ambiental se hace fundamental en la construcción de un país en paz, ya que la reconciliación no solo es con los individuos sino también con el ambiente, una víctima silenciosa dela guerra. La educación ambiental debe ser considerada como el proceso que permita a los individuoslas relaciones de interdependencia con su entorno. Con base en el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, cultural, social y política. Para que, a partir de la apropiación de la realidadconcreta, se puedan generar en él y en la comunidad actitudes de valoración y respeto con el ambiente.

Política Nacional Ambiental (2002). Nuestro país asume el compromiso de implementar losacuerdos de paz que permitan realizar procesos desde la educación en donde el profesor de Biología adquiere el rol de constructor de paz. es por esto que se hace necesario fortalecer el vínculo del ser humano-naturaleza, hay muchas oportunidades para hacer la paz posible y sostenible, pero esto requiere que el Estado y la sociedad

realicen acciones concretas. Por ese motivo, se realiza una propuesta pedagógica y didáctica que permita mediante la investigación el reconocimiento del ambiente en conexión con el territorio para abordar la educación ambiental desde una perspectiva encaminada a la paz.

Esta investigación se enfoca en la importancia de la educación ambiental en espacios convencionales con el objeto de abordar desde una mirada crítica y reflexiva la educación ambiental como un proceso, democrático, dinámico y participativo, que busca despertar en el ser humano una conciencia, que le permita identificarse con la problemática socio- ambiental, tanto a nivel general, como del medio en el cual vive; identificar y aceptar las relaciones de interacción e interdependenciaque se dan entre los elementos naturales allí presentes y mantener una relación armónica entre los individuos, los recursos naturales y las condiciones ambientales con el fin de garantizar una buena calidad de vida para las generaciones actuales y futuras.

La educación ambiental debe garantizar que los seres humanos afiancen e incorporen en su vida conocimientos, actitudes, hábitos y valores que le permitan comprender y actuar en la conservacióndel ambiente, trabajar por la protección de todas las formas de vida y por el valor inherente de la biodiversidad biológica, étnica, cultural y social colombiana (Rengifo, Quitiaquez y Mora, 2006).

Conclusiones

Para la propuesta investigativa fue muy importante retomar elementos del aprendizaje basado en la investigación con los estudiantes del colegio Destino. Ya que, permitió que los estudiantes se vincularan desde la investigación con el proyecto, generando en ellos motivación para formular preguntas relacionadas con las problemáticas ambientales que se encuentran en su territorio, así como apropiarse y reconocer su entorno desde una mirada más sistémica.

Las concepciones de los estudiantes de 902 y 1102 del colegio; el destino sobre el ambiente y el territorio se caracterizaron por ser legitimadas directa e inmediatamente. Por lo que generó que hubiera dificultades a la hora de abordarlo, y a su vez que los estudiantes asociaran al ambienteexclusivamente a lo biológico, por otra parte, el concepto territorio se reduce al espacio geográfico.Esto se ve reflejado en las prácticas que desarrollan los estudiantes del colegio el Destino, puesto que están encaminadas a un enfoque exclusivamente naturalista, que poco tiene en cuenta la relación con lo social, cultural y otros factores que también hacen parte del ambiente.

Desconocen la visión globalizada de ambiente que es visto como sistema y en la cual si se integran demás factores fuera de los naturales. Sin embargo, al tomar una visión más sistémica y holística del significado de ambiente y territorio, permitió que los estudiantes profundizaran y apropiaran dichosconceptos de una forma más general e integradora. De igual forma, durante el proceso de la práctica se visualizó que los estudiantes del colegio 902 y 1102 reconocen su territorio. Por lo que, conlleva a queconozcan la biota local, su importancia y todas las problemáticas ambientales que se presentan en este, de igual modo se evidencia procesos de educación ambiental que se llevan a cabo en el colegiolo cual genera que el estudiante se sensibilice y suscite estrategias que permitan el cuidado del ambiente.

Es de suma importancia generar procesos que con lleven el reconocimiento por el otro, entendido “el otro” como toda forma de vida. Desde la escuela se permitirá que se realicen procesos encaminadoshacia la construcción de la paz y es que esta comienza desde el momento que respetamos, cuidamos,protegemos y conservamos. Igualmente se deben generar procesos que permitan el reconocimientode sí mismo, ya que durante la práctica se logró evidenciar que los estudiantes están inmersos en contextos de violencia.

También, es vital abordar la educación ambiental encaminada a la construcción de paz, desde una visión más holística y amena con el ambiente, contando con la participación de la familia-escuela-comunidad como corresponsables en el hecho educativo. Por último, debemos reconocer las luchas y resistencias que se están generando en la ruralidad para laprotección de la vida y lo vivo, visibilizando el papel de los jóvenes rurales en la investigación.

Referencias

Alzina, R. B. (2004). Metodología de la investigación educativa (Vol. 1). Editorial La Muralla. COLEGIO EL DESTINO (IED). (2010). Recuperado de: http://coldestino.blogspot.com/.

García, P. K. G. (2018). Las juventudes rurales. Formulario de inscripción revista Cien Días, 39. POLÍTICA AMBIENTAL SINA. Ministerio del Medio Ambiente, Ministerio de Educación Nacional.

Rengifo, B. Quitiaquez, L. y Mora, F. (2006). La Educación Ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia.

Nociones y prácticas sobre territorio, comunicación, género, identidad y política. Una mirada desde los jóvenes de "AGENDA JOVEN"

Miguel Ángel Medina Polonia; Gloria Paola Zamudio Ricardo; Santiago Herrera Bocanegra

Resumen

La presente ponencia da cuenta de las nociones y prácticas de jóvenes adscritos a ocho procesos comunitarios distribuidos en los municipios de Neiva, Nátaga y Algeciras del departamento del Huila en el año 2019, respecto a las categorías de territorio, comunicación, género, identidad y política; identificadas y analizadas a través de la Investigación Acción Participativa implementada en el marco del proyecto social y formativo "Agenda Joven" de la Universidad Surcolombiana.

Palabras clave. Juventud, territorio, comunicación, género, identidad y política.

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar las nociones y prácticas de los jóvenes protagonistas de la experiencia proyecto de proyección social y formativo "Agenda Joven" del año 2019, con respecto a las categorías de territorio, comunicación, identidad, género y política.

Objetivos específicos

- Identificar las nociones y prácticas de los jóvenes con respecto a las categorías de territorio, comunicación, identidad, género y política
- Promover espacios de interacción y discusión de los jóvenes en torno a las categorías de territorio, comunicación, identidad, género y política

Metodología

Agenda Joven como una apuesta que nace del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Surcolombiana, es un proyecto dinamizado por el Área de Comunicación Ciudadana y Comunitaria, que involucra diferentes actores entre los que se encuentran estudiantes y docentes del área para estimular y fortalecer las capacidades participativas, comunicativas y políticas de los jóvenes del departamento del Huila.

Según la docente del Área de Comunicación Ciudadana y Comunitaria, Jacqelin García Páez, Agenda Joven se sitúa en el campo de la comunicación-educación ya que "se reconoce el potencial teórico, metodológico y político de esta línea que incluye al ámbito educativo para preparar y formar para la vida, para la ciudadanía y para la democracia".

El proceso investigativo del proyecto Agenda Joven se realizó desde un enfoque cualitativo que involucra la Investigación Acción Participativa (IAP) como metodología de investigación, ya que esta propone una relación sujeto-sujeto en donde predomina la horizontalidad en los procesos de intervención social y elaboración de diagnósticos comunitarios, en lugar de la relación sujeto-objeto, propia de las investigaciones con enfoque positivista.

Para entender el proceso de intervención y trabajo de campo realizado en los diversos procesos juveniles, la estrategia pedagógica implementada por los estudiantes del programa de Comunicación Social y Periodismo (jóvenes facilitadores) se enmarcó en la metodología de la Escuela Puerto, la cual corresponde al ejercicio de aprendizaje a partir del autorreconocimiento y el diálogo que tienen los facilitadores en el desarrollo de los cursos del área, y de la Escuela Itinerante, que hace referencia al aprendizaje mutuo entre

jóvenes facilitadores y jóvenes escolarizados y no escolarizados adscritos a ocho procesos comunitarios (jóvenes participantes).

El trabajo de campo realizado en los procesos comunitarios se llevó a cabo por medio de talleres que buscaban identificar problemas relevantes y centros de interés de los jóvenes participantes, y caracterizar las nociones y prácticas que tenían los mismos sobre las categorías transversales del proyecto Agenda Joven: territorio, comunicación, género, identidad y política.

Las reflexiones, experiencias, nociones y prácticas de los jóvenes participantes- producto de la investigación realizada- permitieron la construcción de diagnósticos comunitarios y la elaboración colectiva de proyectos de intervención que permitieron a los jóvenes hacer un análisis más profundo sobre sus potencialidades para la organización - acción y la necesidad de fijar sus propias metas como sujetos políticos y agentes de cambio desde sus roles estratégicos e incidentes en sus diversos contextos.

Resultados

En el año 2019, Agenda Joven realizó un acompañamiento desde el Área de Comunicación Ciudadana y Comunitaria del Programa de Comunicación Social y Periodismo a diversos procesos juveniles en los municipios de Algeciras, Nátaga y Neiva en el departamento del Huila.

Durante casi un año se acompañó a los estudiantes del grado 1006 de la Institución Educativa INEM "Julián Motta Salas"; al grado 1001 de la Institución Educativa Técnico IPC "Andrés Rosa" de la jornada mañana; a los jóvenes de los grados 801 y 802 de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla sede Jorge Villamil Cordovéz; al grado 801 y 1001 de La Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla sede administrativa; a los jóvenes del grado 702 y jóvenes integrantes de la emisora escolar del Colegio Promoción Social; a

estudiantes de quinto semestre del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Surcolombiana sede Neiva; a jóvenes escolarizados y no escolarizados de Algeciras y del Colectivo 'Jóvenes al aire' del municipio de Nátaga.

En los espacios de acción que se dinamizaron desde Agenda Joven se realizó un ejercicio de elaboración de diagnóstico comunitario que dio cuenta de las nociones y prácticas de los y las jóvenes respecto a las cinco categorías transversales territorio, comunicación, género, identidad y política.

Territorio

Respecto a la categoría de territorio, se encontró que la mayoría de los y las jóvenes lo entienden principalmente, por un lado, como un espacio o lugar físico en el cual se establece y desarrolla una sociedad, y, por otro lado, desde la noción de uno de los jóvenes participantes en el proyecto Agenda Joven se entiende el territorio como una construcción social e individual.

En las prácticas de esta categoría los y las jóvenes establecen relaciones con el territorio desde dos nociones a las que Giménez (1999) refiere como dimensión instrumental funcional, en la cual se enmarcan la mayoría de los jóvenes participantes que hace referencia a una relación utilitaria con el espacio; y la dimensión de carácter simbólico-expresivo, en la cual "se destaca el papel del territorio como espacio de sedimentación simbólico-cultural, como objeto de inversiones estético-afectivas o como soporte de identidades individuales y colectivas" (Giménez, 1999, p.29). En esta última dimensión se ubican algunos jóvenes y en especial las y los jóvenes del Colectivo Jóvenes al Aire del municipio de Nátaga.

En cuanto a las prácticas de la categoría de territorio, se encontró una amplia relación con el contexto. Si bien es cierto existe en gran medida el problema de la baja participación de los jóvenes en cuanto a la toma

de decisiones, el desarrollo de discusiones y la construcción sobre los que ellos y ellas consideran sus territorios como lo son principalmente el colegio, el municipio y el barrio, en menor medida también se encontraron jóvenes de los procesos que se relacionan con el territorio desde una dimensión simbólico expresiva por medio de la cual se hace un reconocimiento del poder transformador que tienen como agentes jóvenes y por ello llevan a cabo acciones para la protección del territorio y la transformación e intervención de problemáticas y asuntos que de manera directa e indirecta generen afectaciones.

Política

En materia de política, la mayoría de las y los jóvenes participantes aun siendo conscientes del panorama a nivel nacional y de la realidad que los aqueja directa o indirectamente, limitan la política exclusivamente a las actividades que implementan los entes gubernamentales. Además, se encontró que los jóvenes relacionaban esta categoría con la "politiquería".

Los y las jóvenes manifiestan desinterés por temas políticos debido a que en primer lugar consideran que algunos actores adscritos a determinados partidos políticos ejercen prácticas corruptas; en segundo lugar, opinan que esos actores se mueven en el discurso y se quedan cortos en la acción. y, por último, porque sienten que estos sujetos políticos siempre buscan beneficios individuales por encima del bienestar de la comunidad.

Sin embargo, por otro lado, se identificó un pequeño grupo de jóvenes que desde una mirada crítica, analítica y mucho más amplia comprendió la política como todas aquellas acciones cotidianas a través de las cuales los actores que conforman una sociedad buscan transformar situaciones y aspectos negativos que están presentes en la misma y que impiden el bien colectivo de la comunidad.

Si se analizan las prácticas de participación política encontradas se observa que parte de los y las protagonistas de los procesos asociaron el accionar político a un asunto de puesta en marcha de uno de los mecanismos de participación del pueblo, en este caso, el voto. Por ello, sienten que son sujetos participativos y tienen la posibilidad de incidir únicamente en el marco de las elecciones estudiantiles.

No obstante, hay quienes creen que existen otras formas de participación aisladas de lo institucional y participan desde sus gustos e intereses en espacios/escenarios de carácter informal como las movilizaciones y los actos simbólicos a través de los cuales se busca posicionar diversos temas en la agenda pública, tener incidencia social y transformar situaciones problemáticas que afectan a los seres que conforman una sociedad.

Lo anterior se enmarca dentro unas lógicas alternativas que reconocen a las organizaciones, colectivos y procesos juveniles como escenarios en los que se ejerce la ciudadanía y se realizan acciones políticas o potencialmente transformadoras.

Al analizar otras prácticas de participación política se encontró también que los y las jóvenes relacionaron estas con las formas de expresar sus identidades y que además sienten en sus hogares mucho más empoderamiento y seguridad para expresar sus opiniones a pesar de tener que enfrentarse a la convergencia de saberes en medio de diferencias generacionales y distintas posturas frente al contexto. Por último, a pesar de que los y las jóvenes participan de diferentes maneras en los campos de acción política hay quienes se abstienen de participar ya que sienten que sus acciones no tienen gran incidencia en los procesos y/o disputas políticas que tienen lugar a la escala nacional, departamental y municipal.

Frente a las prácticas organizativas dentro de la categoría de política de los y las jóvenes de la experiencia Agenda Joven 2019, se encontraron dos maneras de organizarse en múltiples escenarios de

intervención y participación social. La primera de ellas y la más frecuente entre estos jóvenes estaba orientada a la creación de espacios propios de convergencia de ideas en los diferentes colectivos, grupos organizados, emprendimientos y acciones individuales desde diferentes campos de acción teniendo en cuenta los intereses y pensamientos individuales y colectivos de los jóvenes. Mientras que la segunda correspondía a un ejercicio de participación en los procesos organizativos que se desarrollan al interior de espacios de recreación y formación como lo son las cooperativas, las escuelas deportivas, entre otros.

Género

Pese a que ninguno de los procesos que se llevaron a cabo desde el proyecto Agenda Joven hacen referencia en sus investigaciones a las prácticas de esta categoría, se encontró que frente a las nociones los jóvenes participantes abordaron Género principalmente desde dos nociones: por un lado, el género reducido a la relación con el concepto de "sexo biológico" y, por el otro, el género como una construcción social. Respecto a la primera noción, los jóvenes la expresan a partir del reconocimiento de las diferencias biológicas que existen entre la mujer y el hombre.

En cuanto a la noción de la categoría como una construcción social, esta se manifestó a partir del reconocimiento del género como el conjunto de características sociales asignadas a una persona por la sociedad en base a la diferencia sexual. En esta noción es importante resaltar que a partir de las apreciaciones de los jóvenes surgieron las subcategorías de orientación sexual, identidad de género y expresión de género. Así mismo, a partir de ejercicios de diálogo y las experiencias contadas por los y las jóvenes, surgieron elementos de análisis importantes sobre los roles de género y los estereotipos de género que se encuentran en la sociedad y que han afectado de manera negativa su desarrollo como jóvenes, pues reconocen que la familia, el colegio

y los medios de comunicación les imponen a los jóvenes comportamientos, gustos y maneras de vestir en base a lo que se concibe hegemónicamente masculino y femenino.

Identidad

Frente a las nociones de esta categoría se puede dar cuenta del reconocimiento de identidades individuales y la ausencia de identidades colectivas. Los jóvenes protagonistas del proyecto Agenda Joven entienden el concepto de identidad como un proceso que se construye, deconstruye y transforma a partir de las experiencias de vida, las prácticas comunicativas, formas de expresar los sentires y los contextos sociales de sus territorios de modo que sus identidades encierran un conjunto de cualidades, expresiones, sentires, gustos, creencias, ideales, costumbres y aprendizajes que conforman a un ser único.

Ninguno de los procesos que se llevaron a cabo desde el proyecto Agenda Joven hacen referencia en sus investigaciones a las prácticas de esta categoría.

Comunicación

Respecto a esta categoría se encontraron dos nociones que difieren: la primera, - en la que se enmarcan la mayoría de las opiniones y percepciones de los jóvenes- es la comunicación vista como un proceso unidireccional de transmisión y divulgación de información o mensajes; y la segunda noción en la cual se reconoce la retroalimentación como elemento fundamental en los procesos comunicativos de interacción, intercambio de saberes, conocimientos, mensajes y emociones.

En cuanto a prácticas comunicativas se encontró que los y las jóvenes principalmente llevan a cabo la comunicación cara a cara para compartir sus saberes, centros de interés, experiencias y formas de ver el mundo con diversos actores sociales en diferentes contextos. Sin embargo, en menor medida, hay quienes implementan

y reconocen a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), al internet y las redes sociales como herramientas para mediar procesos de comunicación.

Conclusiones

Según los resultados encontrados se concluyó que los y las jóvenes son muy diversas, ya que tienen diferentes nociones y prácticas de las categorías del proyecto, lo cual evidencia que homogenizar las vivencias, formas de pensar y actuar de los y las jóvenes, es un desacierto. Asimismo, se encuentra que los distintos procesos tienen elementos sobre las categorías del proyecto que al estudiarlos y conceptualizarlos revelan información y análisis de contextos que pueden contribuir a posibles soluciones de problemáticas sociales en sus comunidades.

Impactos

Dentro de los principales impactos que tuvo el proyecto Agenda Joven en el año 2019 se destaca el componente pedagógico, ya que se ampliaron los contenidos de las categorías territorio, comunicación, género, identidad y política, que tenían los y las jóvenes participantes, a través de la discusión, el diálogo y el análisis colectivo de estos conceptos.

De igual forma, es importante enunciar que los espacios de interacción y discusión que se gestaron desde este permitieron que la mayoría de los y las jóvenes se escucharan, comunicaran e integraran entre sí, reconociendo al otro como un ser humano sentipensante que puede aportar a la construcción de otros mundos posible a partir de sus saberes, vivencias, intereses, potencialidades y sobre todo sus prácticas.

Pertinencia social

El proyecto social y formativo Agenda Joven en el año 2019 propició espacios para el análisis de los contextos y la elaboración colectiva de propuestas de intervención de los jóvenes participantes frente a los problemas relevantes, necesidades y centros de interés existentes. Producto de esto, se pudo dar cuenta de necesidades tales como la falta de espacios de participación juveniles y problemáticas sobre brechas comunicativas y dificultades en procesos de convivencia entre los diferentes actores que se tuvieron en cuenta en el proyecto.

Referencias

Giménez, G. (1999). Territorio, Cultura e Identidades, la región socio-cultural. Recuperado de: http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae5/516.pdf

Mesa 05

Infancias, juventudes y políticas públicas: implicaciones de las teorías psicológicas y pedagógicas

Gêneros, sexualidades e feminismos na formação e na produção em Psicologia do Desenvolvimento no Brasil

Leonardo Lemos De Souza; Matheus Estevão Ferreira Da Silva; Alexandra Rosin Botan; Thais Souza Fialho

Resumen

O objetivo foi mapear e analisar o conceito de gênero na formação e produção da Psicologia do desenvolvimento no Brasil, a partir de uma revisão sistemática de literatura das produções de pesquisas sobre o tema e uma análise de conteúdo em livros introdutórios nos cursos de formação. A pois isto, conclui-se que é necessário que a produção de pesquisas que transversalizam idades, gêneros e sexualidades, assumam perspectivas políticas e éticas que se aproximam ao debate crítico que tem sido desenvolvido.

Financiación: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (proc. 17/14706-3; 19/08942-1; 18/10589-5; 18/10368-9).

Introdução

Este trabalho buscou mapear e problematizar a produção da Psicologia do Desenvolvimento sobre gênero, considerando as contribuições dos estudos feministas neste campo. Para tanto, partiu de um desenho de pesquisa que se distribui em dois eixos que se valem e da análise documental. No primeiro, foram analisados os discursos sobre gênero na produção brasileira da Psicologia do Desenvolvimento, a partir de uma revisão sistemática de literatura. No segundo eixo, os discursos sobre gênero foram abordados a partir de uma análise documental, tendo como fonte os livros introdutórios referendados nas disciplinas de cursos de psicologia no Brasil.

Gênero e marcadores etários em artigos, teses e dissertações (1990-2019): um ensaio sobre a influência dos feminismos sobre a pesquisa em psicologia do desenvolvimento

Este primeiro eixo trata de uma revisão sistemática da produção de pesquisas sobre gêneros e sexualidades em periódicos nacionais e em teses e dissertações no Brasil no período de 1990 até 2019. A revisão sistemática, pretende identificar as evidências disponíveis sobre um determinado tema em materiais selecionados em que possam estar presentes, comparando-as e sintetizando os resultados de forma explícita (Galvão y Ricarte, 2019), entrando em contato tanto com a produção, quanto com o conteúdo dos materiais que veiculam essas evidências. A revisão sistemática se preocupa em responder à pergunta traçada em seu protocolo, independentemente da ordem temporal ou da relação entre os materiais levantados.

Para essa investigação, utilizamos combinações entre descritores que pudessem estabelecer relações entre gênero e marcadores etários: psicologia; psicologia do desenvolvimento; gênero (s); feminismo (s); além de descritores como: infância, criança e adolescência. Consultamos as bases da dados do Scielo, Capes, Google Schoolar e PsycInfo para os artigos, e o Banco de Teses e Dissertações da Capes para os trabalhos acadêmicos, nestes focamos especificamente sobre os da área de Psicologia do Desenvolvimento.

Para selecionarmos os artigos, teses e dissertações de acordo com a proposta, fizemos uma busca com as palavras-chaves desejadas (infância, gênero, criança, visto que o número de artigos publicados sobre Psicologia é muito vasto. Após essa pré-seleção, realizou-se a leitura dos resumos, quando o resumo demonstrava ser compatível com o que esperávamos para a pesquisa, era realizada a leitura do artigo como um todo e feito um fichamento comentado do mesmo.

Ao todo, foram selecionados 34 materiais entre artigos (26), teses e dissertações (8). Há um considerável número de artigos que relacionam gênero e algum marcador etário, seja ele infância, adolescência, velhice etc., E por isso, decidimos focar apenas nos artigos voltados à infância, adolescência e juventude, bem como aqueles que se restringem a referências na psicologia. A seleção desses textos, foi feita de forma minuciosa e, embora o trabalho tenha o foco no material produzido no Brasil, pela busca ter selecionado artigos em língua portuguesa, também destacamos, artigos advindos de periódicos portugueses. Pensamos ser uma forma de conhecer como outros países tem trabalhado o gênero nos estudos em Psicologia do Desenvolvimento, com o objetivo de fazer análises futuras sobre os modos de pesquisar gênero e marcadores etários.

A análise visou compreender como a leitura de gênero é abordada, se é discutida enquanto categoria principal ou variável nas publicações, e como se sucede a influência da presença (ou ausência) de autorias feministas em cada uma. Identificamos que dentre elas, 16 citaram autorias feministas e o restante (18), não citaram. Os métodos têm referência nas pesquisas qualitativas em sua maioria e com aspectos quanti-qualitativos em outras pesquisas. Etnografias, observações participantes, cartografias, se seguem a métodos mais quasi-experimentais de observação controlada e registro de comportamentos de crianças e jovens e, análises comparativas entre os sexos.

Apresentamos elementos destacados da revisão realizada, considerando os conceitos (de gênero) e os métodos de investigação utilizados, cruzando essas formas de uso para identificar e analisar as relações com as perspectivas de gênero, frutos do debate dos feminismos.

Ao longo das últimas décadas, há uma gradual transformação influenciada pelas perspectivas feministas e queer, no modo como o gênero é conceituado e pesquisado nas ciências humanas, e na Psicologia (Campbell y

vasco, 2000; Nuernbeg et al., 2011; Eagly y Rider, 2014; Nogueira, 2017). Durante a análise, não encontramos nenhuma publicação que considerasse uma leitura de gênero a partir de determinismos biológicos, sem considerar a influência sociocultural para o sujeito. Em outros momentos, o conceito foi majoritariamente apresentado como uma expressão social e cultural complexa, elaborada de acordo com a socialização e a assimilação de aspectos culturais para o sujeito, inseridos no contexto das perspectivas da crítica ao patriarcado.

Nesse sentido, o gênero em alguns destes textos de pesquisa tem sido tratado com base em ideias deterministas culturais e sociais ou, ainda, oriundas de influências teóricas de um biologismo combinado a teorias evolucionistas que explicam as diferenças de gênero a partir da hereditariedade (meninos e meninas se comportam diferentemente porque nascem assim) e dos processos adaptativos da espécie humana ao longo do tempo. Ainda, podemos pensar que estes determinismos têm a ver com epistemes feministas que situam a necessidade de pensar, como uma essência dos gêneros (cultural ou natural) que se desdobram em características e papéis sociais específicos (Butler, 2003).

Tais escolhas, tem demonstrado o embate sobre as relações entre natureza e cultura no âmbito dos trabalhos sobre marcadores etários e gênero, pois o gênero passa a ser definido a partir do sexo (biológico e evolutivo ou adquirido), criando binarismos e unidirecionalidades sobre a ordem do sistema sexo-gênero-desejo.

O não questionamento da heterossseuxalidade compulsória dos comportamentos infantis e do sexismo é algo não efetuado nestes estudos, desvelando um modo de operar sobre o sexo e o gênero nas pesquisas. Também, percebe-se que o conceito de família, baseado na nucleação patriarcal, define papéis sociais demarcados pelas diferenças sexuais e de gênero, resultando em modelos dominantes de organização familiar em que se afirmam

papéis rígidos e fixos sobre a paternidade e maternidade definidos pelo sexismo, pelo patriarcado e pela heterossexualidade.

Diante disto, podemos observar nos artigos analisados recentemente como nas dissertações e teses, que há uma maior influência de proposições do feminismo pós-estruturalista nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, visto que o pós-estruturalismo permite questionamentos de formulações essencialistas, que colocam os corpos como fixos, pontuando que é necessário pensar sobre seus fundamentos teórico-metodológicos, bem como compreender como a categoria gênero, pode ser teorizada em relação aos marcadores etários. A interseccionalidade (Nogueira, 2017), é um conceito plausível e estratégico para abranger as necessidades das pesquisas que envolvem gênero e feminismo.

Gênero, biopoder e perspectivas crítico feministas: uma análise dos livros introdutórios de psicologia do desenvolvimento nos cursos de formação em Psicologia

Tendo como objetivo o mapeamento do modo de tratamento conceitual e teórico sobre o tema gênero nos livros introdutórios em Psicologia do Desenvolvimento, e suas possíveis relações com perspectivas epistêmicas feministas, procedemos à busca de disciplinas sobre o tema/área Psicologia do Desenvolvimento e seus respectivos planos de ensino, em cursos de universidades públicas brasileiras.

A referida busca, foi realizada entre os anos de 2018 e 2019 por meio digital e por contato telefônico, o que era necessário para sanar dúvidas e/ou coletar informação dos cursos de Psicologia (das sedes – câmpus centrais) de universidades públicas em diferentes regiões do Brasil.

Não se pretendeu uma amostra representativa de cada região, mas abarcar o maior número possível sob as condições de coleta de universidades públicas de diferentes regiões brasileiras. Assim, acessamos 11

universidades estaduais e 18 universidades federais, totalizando 29 universidades: quatro do Norte; nove do Nordeste; três do Sul; oito do Sudeste; cinco do Centro-Oeste.

Foram destacadas aquelas disciplinas que diretamente ou indiretamente tratam da Psicologia do Desenvolvimento, que geralmente é oferecida como parte do Núcleo Comum dos cursos de formação, e/ou disciplinas que tenham os marcadores sociais de idade (adolescência, infância e juventude) como foco. Definimos o termo Psicologia do Desenvolvimento como referência para a busca, dado a maior usabilidade e tradição em muitos cursos; e os termos infância, adolescência e juventude, por serem marcadores etários foco de preocupações da Psicologia desde seus primórdios (Burman, 2017; Motta, 2005). Selecionados os planos de ensino das Universidades, os títulos e ementas foram lidos e analisados, nos dedicamos a destacar aqueles livros que eram introdutórios. Tais livros, se identificam como livros que pretendem introduzir o leitor no estudo da psicologia e/ou da ciência do desenvolvimento humano.

O primeiro deles é o livro Desenvolvimento Humano de Diane Papalia, Sallly Olds e Ruth Feldman, publicado pela Art Med e McGrawHill, no Brasil foi citado 26 vezes. As datas de publicações citadas são de 2000, 2006 (8ª edição) e 2010. O segundo livro mais citado (10 vezes) é o Ciclo Vital, de Helen Bee (1997 1 edição) publicado pela ArtMed no Brasil. Não encontramos atualizações dessa obra, mas recentemente identificamos que, inclusive, está fora de catálogo na editora.

O recurso da análise do material, deve considerar os contextos de produção da obra e o como o discurso científico sobre o desenvolvimento humano se utiliza da categoria gênero como analisador das diferenças. Para o tratamento do material utilizamos o método de análise documental que se caracteriza “pela pesquisa (...) de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com

os objetos da pesquisa" (Gil, 2008, p. 45 apud Chechinel, 2016). A pesquisa documental apresenta semelhança com a pesquisa bibliográfica, pois ambas fazem levantamentos nas fontes cientificas, livros, enciclopédias etc., só com a diferença de que na análise documental levanta matérias que ainda não foram editados ou que ainda não foi realizado tratamento analítico o suficiente.

Ambas obras descritas anteriormente, tem com autorias mulheres pesquisadoras norte-americanas com ampla experiência na produção de compilações dirigidas à população de estudantes do desenvolvimento humano e da psicologia. Eagly y Rider (2014) ao levantarem a influência das perspectivas feministas no modo de produzir pesquisa e conhecimento em psicologia; destacam o caráter experimental da grande maioria das pesquisas, tanto quantitativas quanto quantitativas-qualitativas na tradição de pesquisas em psicologia nos Estados Unidos da América. Assim, o conjunto das duas obras privilegiam esses estudos e, os dados produzidos são utilizados como verdades, sobre os processos de desenvolvimento humano. Em que pesem as perspectivas relacionais e de ampliação de análises multideterministas e interdisciplinares, as epistemes que sustentam os modos de fazer pesquisa, se baseiam em modelos epistemológicos calcados nas relações de causa e efeito entre sistemas ou contextos (afetivos, cognitivos, biológicos e sociais) que se articulam gerando comportamentos, ações e tipos de funcionamento psicológico.

As influências das matrizes de pesquisa experimental estão fortemente presentes no conjunto das obras. Algumas delas (Papalia y Feldman, 2013) até apresentam ao leitor uma Teoria do Desenvolvimento Humano, o que significa a unificação de métodos e objetos de conhecimento na psicologia do desenvolvimento.

No processo de análise da obra, buscamos nas leituras sistemáticas de cada parte do livro, especialmente sobre a infância, adolescência e juventude, o lugar do gênero como categoria conceitual de análise e descrições

das fases da vida, que nos dariam alguns indícios de como as epistemes feministas podem ter influência no processo de produção de conhecimento sobre os processos de desenvolvimento humano. Buscamos, necessariamente, descrever como o gênero é compreendido como uma categoria de perspectiva (do sujeito pesquisado-informante) ou como uma categoria pre-definida pelo pesquisador. Isto é, se é considerada uma autoidentificação ou uma heteroidentificação de gênero, ainda, se o gênero é baseado na perspectiva genitalizante que gera perspectivas de análises sobre as diferenças entre os sexos, sejam as biológicas-evolutivas e/ou culturais. Os modos de uso do gênero para explicar diferenças e processos de desenvolvimento distintos para os sexos, tem relações com os estudos feministas empiristas ou os de standpoint theory, tais como os descritos por Harding (1993) e Eagly y Riger (2014).

As obras analisadas nesta pesquisa, são referências para práticas psicológicas e educativas, e seus enunciados tem efeitos de biopoder (Foucault, 1988) e são também, efeitos de biopoder. O biopoder é outro conceito-dispositivo formulado por Foucault (1988) em que os processos vitais são regulados por processos de intervenção desde uma anátomo-política do corpo e biopolítica da população. O primeiro trata de empreender dispositivos disciplinares que possam extrair dos corpos em espaços institucionalizados, sua força produtiva, seu pleno desenvolvimento de habilidades e competências, para viver em sociedade a partir do controle do tempo e dos espaços vividos. No segundo, Foucault descreve as formas de controle das massas, em que são produzidas ferramentas para a gestão de taxas de natalidade, aumento de longevidade, mortalidade etc.

A ciência do desenvolvimento humano divulgada nos livros, tem o propósito de legitimar as regularidades sobre os processos de mudança, a fim de se empreender ações que possam manter em regularidade ou otimizar os processos de aquisição de habilidades, competências e comportamentos mais “saudáveis”. Os saberes e

conhecimentos produzidos pela psicologia do desenvolvimento, se pretendem preditivos para se produzir ações preventivas. Trata-se de dados e saberes sobre a população, pelo recorte etário, que gerenciam a vida dessas populações em diferentes instituições de atenção e intervenção sociais criadas para elas, tais como: Escolas, hospitais, prisões, serviços de saúde, projetos sociais etc.

Os livros enunciam a previsibilidade do tempo. Do tempo para o desenvolvimento e aquisição de cada uma das competências, habilidades, comportamentos sociais, afetivos e cognitivos, por exemplo. Destacamos nossa atenção, nos processos empreendidos pelo biopoder sobre gênero (e sexualidade) considerando as ferramentas do biopoder como sistema-sexo-gênero (Butler, 2003), heteronormatividade (Warner, 1991), heterossexualidade compulsória (Rich, 1980), cisgeneridade (Schilt y Westbrook, 2009), que estão presentes em diferentes enunciados nos livros, que fazem a disciplinarização dos corpos/idade e o gerenciamento dos grupos etários.

Considerações finais

As investigações também podem oferecer elementos para um debate sobre formação e pesquisa em Psicologia, no que se refere aos estudos de gênero e idades. A formação que trata dos tempos da vida, precisa incorporar outras perspectivas teóricas e metodológicas, as quais se aliem às realidades e experiências dos sujeitos concretos, provocando a produção de leituras de alternativas epistemológicas e ontológicas. Nesse sentido, as perspectivas feministas e *queer* contemporâneas, podem ser aliadas interessantes, ao deslocar os discursos de neutralidade, dualistas e determinados, sobre as relações entre natureza e cultura, sujeito e objeto, para outros lugares que impliquem uma relação ética com as expressões de gêneros e sexualidades. O que pudemos apresentar

aqui, foi um recorte entre muitos outros possíveis, de uma leitura sobre os discursos sobre gêneros na produção em pesquisa e a formação em Psicologia do Desenvolvimento no Brasil.

Referências

Bee, H. (1997). *O Ciclo Vital*. Artes Médicas: Porto Alegre.

Burman, E. (2017). *Descostructing the Developmental Psychology*. London e New York: Routledge.

Butler, J. (2003). *Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Campbell, R. y Wasco, S. M. (2000) Feminist Approaches to Social Science: Epistemological and Methodological Tenets. *Am J Community Psychol 28*, 773–791.

Cechinel, A. e Cols. (2016) Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação – PPGE – UNESC, Criciúma, 5* (1), janeiro/junho

Eagly, A. y Rider, S. (2014). Feminist and Psychology: critics and methods. *American Psychologist*, *69*(7), 685-702.

Foucault, M. (1988). *História da sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Martins Fontes.

Galvão, M. C. B. y Ricarte, I. L. M. (2019). Revisão sistemática de literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia Da Informação*, *6*(1), 57-73.

Harding, S. (1993). A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas* (1), 7-31.

Mota, M. E. (2005). Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, *13*(2), 105-111.

Nogueira, C. (2017). *Interseccionalidade e psicologia feminista*. Salvador/Bahia: Editora Devires.

Nuernberg, A. e Cols. (2011). Feminism, Psychology, and Gender Studies: The Brazilian Case. In A. Rutherford, R. Capdevila, V. Undurti, y I. Palmary. (Eds.), *Handbook of International Feminisms, International and Cultural Psychology, Social Media* (pp.109-127). New York: Springer.

Papalia, D. E. y Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12ª ed.). Porto Alegre: AMGH.

Rich, A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs, 5*(4), 631-660.

Schilt, K. y Westbrook, L. (2009). Doing Gender, Doing Heteronormativity: "Gender Normals," Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. *Gender y Society*, *23*(4), 440–464.

Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text* (29), 3-17. Retrieved.

Educación inicial: Entre lo público y lo privado en época de pandemia

Luisa Fernanda Hernández Torres; Tania Sanguino Galván

Resumen

Siendo la educación un derecho fundamental debe adaptarse a las condiciones económicas, sociales y culturales de los diferentes contextos. El Estado debe responder como primer garante al acceso a la educación. Debido a la actual pandemia se ha develado la desigualdad y las brechas sociales en las que están inmersos las comunidades educativas en el país, lo cual, no ha permitido garantizar el derecho a la educación en condiciones

de equidad y calidad. Las políticas públicas no son suficientes, el Estado debe asumir y ejecutar políticas que fortalezcan el sector educativo público, Replanteando las bases del contexto cultural para construir una equidad social.

Objetivos

- Identificar cómo se implementan las políticas públicas para la educación inicial en época de pandemia
- Develar las tensiones entre lo público y lo privado en época de pandemia
- Analizar políticas públicas para la educación inicial y su incidencia en la educación inicial

Desarrollo de la ponencia

La educación, debido a la pandemia COVID-19 ha asumido nuevas posiciones frente a los procesos educativos desde casa; esto debido al cierre de las instituciones educativas, siendo catalogados centros de propagación según la OMS. Esto ha develado las brechas existentes en el sector educativo, pero aún más en la población que se encuentra en el ciclo vital de la primera infancia, Los niños y niñas han sido los más afectados en sus procesos de aprendizaje, fortalecimiento de sus habilidades motoras, desarrollo socio afectivo y socialización.

En Colombia los niños y niñas desde el momento del nacimiento tienen derecho a fortalecer todas sus capacidades y potencialidades, es deber del Estado, la familia y la sociedad, brindar oportunidades para el óptimo desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. La Constitución Política de Colombia a través del Artículo 44 establece la prevalencia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes sobre las demás personas.

No obstante, para comprender la historia de la educación inicial en Colombia, y situar la problemática expuesta en relación al Estado. Las instituciones públicas y privadas dentro del marco normativo han generado transformaciones sobre el concepto de la niñez y la atención integral; actos como la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño por el Congreso de la República de Colombia (Ley 12 de 1991), su incorporación en el marco de la Constitución Política de 1991 (Art 44) y la promulgación de la Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia han permitido reconocer y velar hoy en día por el bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas.

En el país desde la Ley General de Educación (Ley 115/94) se inicia el proceso de transformar significativamente el sistema educativo en las últimas décadas, Aun se continua afrontando grandes desafíos; por un lado, los altos índices de desigualdad e inequidad desde los primeros años de educación, y de otro lado, el bajo nivel en la calidad de la educación ofrecida, para lo cual Estado y los gobiernos de turno deben continuar fortaleciendo las políticas públicas, las prácticas y la investigación, permitiendo así continuar trabajando por el mejoramiento de la calidad, la igualdad y la garantía del derecho a la educación desde la educación inicial hasta la educación superior. En este sentido las políticas públicas se vuelven un medio para describir el comportamiento institucional y como sus variaciones pueden ser atribuidas a las estructuras mismas. Las políticas se convierten en un "análogo" de las instituciones, más que en un conjunto de decisiones más o menos eficientes, efectivas o racionales (Mény y Thoenig, 1992, citado en Roth, 2002, p. 17).

Siendo el objetivo de las políticas públicas generar oportunidades para el cumplimiento de los derechos de toda persona:

> (...) Desde una perspectiva de derechos del niño se han planteado políticas universales, pero también desde la misma perspectiva se han planteado políticas focalizadas que buscan una discriminación positiva hacia quienes tiene sus derechos más vulnerados, con el planteamiento de que lo universal debe ser la garantía de derechos y que las políticas para lograrlo pueden ser focalizadas. (Durán. 2017. p. 17)

Estas políticas aplicadas a los sectores con mayor vulnerabilidad en derechos, están disminuyendo las brechas sociales, generando equidad y participación en los niños, niñas y adolescentes. Según Roth (2002) la política es entendida como el conjunto de articulaciones conformado por objetivos colectivos, considerados necesarios o deseables y por medios y acciones, con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales y colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. En este sentido, las políticas educativas en tanto articulación discursiva, es el arte de construir acuerdos en torno a los grandes objetivos que convienen a todos, junto con los esfuerzos que cada quien debe hacer para poder lograrlos.

La pandemia abrió la brecha aún más en cuanto a desigualdad social a nivel mundial, y para Colombia no fue la excepción. Mediante la Resolución 385 del 12 de marzo de 2020, ampliada mediante la Resolución 844 del 26 de mayo de 2020, se da inicio a la contingencia, según se requiera en cada sector productivo, para asegurar la protección y el bienestar de todos los ciudadanos, donde también se incluía la medida de aislamiento preventivo obligatorio.

Entre las consecuencias que han surgido a través de la pandemia es la deserción escolar, la cual pone en evidencia el limitado acceso a las tecnologías o la ausencia de recursos necesarios en la implementación de la educación virtual en los colegios y escuelas. Según cifras del Ministerio de Educación Nacional (2020),

según el Sistema de Matrícula SIMAT señala que para agosto de este año el número de niños y niñas retirados de colegios y escuelas es de 102.880 correspondiente al 1,1. %, cifra que según los análisis está en aumento. Si bien, estas cifras no discriminan entre áreas rurales y urbanas.

Según el DANE tan solo el 9,4% de las familias de los niñas, niñas y adolescentes que viven en el campo cuenta con computador de escritorio, portátil o tableta y según el Laboratorio de Economía de la educación (LEE) el 96% de los municipios del país tendrían dificultades para implementar lecciones virtuales, teniendo en cuenta que menos de la mitad de los estudiantes tiene computador e internet en su hogar.

Ante este problema de acceso, tanto el gobierno como organizaciones civiles han venido implementando estrategias para poder llevar a cabo las clases virtuales a todo el territorio nacional a través del Decreto 464 de 2020, en el que se plantean que los servicios de comunicaciones son servicios públicos esenciales y, por ende, se debe garantizar un mínimo de navegación y mensajes de forma gratuita. Sin embargo, esta política presenta dificultades teniendo en cuenta que los mensajes de texto y el mínimo de navegación que ofrecen resultan insuficientes para acceder a una educación virtual de calidad. De igual forma, como también lo señala en esta política no se tuvo en cuenta la accesibilidad de las familias a teléfonos inteligentes, pues según el DANE solo el 58,3% tiene celular, de las cuales tan solo el 53,5 corresponde a un Smartphone. Por otra parte, se han venido implementando por lineamientos del MEN, la elaboración de guías se observa que, si bien constituye una alternativa, hay dificultades en los envíos y en el desarrollo de las mismas, ya que en muchas ocasiones se requiere de una mínima tutoría o acompañamiento por parte de los padres según las experiencias de los docentes de zonas rurales del país.

El MEN reconoce que la pandemia ha tenido un alto impacto en el sistema educativo con efectos diferenciales y aunque se han planteado diferentes tipos de estrategias para la prevención escolar, como la búsqueda activa, la identificación y caracterización de población, seguimiento de los niños en riesgo (El País, 2020), la tendencia es que la deserción tiende a aumentar mientras dure la pandemia. Son muchos los problemas en términos de desigualdad e inequidad que la pandemia ha develado, y es necesario reflexionar y plantear estrategias que garanticen el acceso y la calidad de educación para los niños y niñas en esta etapa inicial como una forma de establecer igualdad de oportunidades.

Desde los entes públicos que atienden a los niños y niñas en el nivel de preescolar se ha puesto en marcha programas de acceso a la educación para asegurar su tránsito al sistema educativo formal. La educación inicial está atravesando por unos de sus más grandes desafíos el educar desde casa, esta etapa fundamental para el desarrollo humano donde se adquieren la mayoría de habilidades, sociales, afectivas y motoras, en la mayoría de casos, las familias se han hecho responsables de la continuidad del aprendizaje de los niños y niñas, sin tener ninguna formación específica en educación inicial solo desde sus roles como padres de familia y/o cuidadores. Pero este panorama se sitúa en contextos los cuales los niños y niñas puedan tener una guía para sus procesos de aprendizaje, luego están los otros contextos en los cuales los niños y niñas están inmersos, estos contextos como lo son los rurales, de difícil acceso y cobertura en los cuales no es posible contar con las herramientas digitales para continuar con sus procesos de aprendizaje. La pandemia aumentará las desigualdades de aprendizaje ya existentes, ya que solo algunos niños y niñas tendrán la oportunidad de seguir progresando en sus aprendizajes en el marco de la crisis sanitaria, mientras que sus pares provenientes de familias de nivel socioeconómico más bajo se quedarán rezagados. La problemática social que puede afectar a

esta generación aumentará aún más la brecha social y económica en estas generaciones en sus procesos de aprendizaje y desarrollo inicial.

En este sentido la educación inicial para los niños y niñas desde espacios y contextos escolarizados públicos y privados o centros de atención y cuidado, están ahora enmarcados desde la emergencia sanitaria, donde se decreta una situación atípica para el Estado y donde se enfatiza que las demás organizaciones que apoyan y contribuyen el proceso de desarrollo integral para la infancia y que no contaba con las estrategias y herramientas necesarias para el manejo asertivo de la pandemia, para el 5 de agosto de 2020, el Gobierno Nacional expide la política pública de respuesta al COVID-19 expuesta en el Documento CONPES 3999 el cual se denomina:

"Estrategia de respuesta inicial ante los efectos de la pandemia del COVID-19 sobre la salud pública, los hogares, el aparato productivo y las finanzas públicas".

Así como también el documento en su fase de diagnóstico en el apartado; 4.2.1. menciona:

> Desarrollo de la primera infancia y educación aborda las afectaciones para la primera infancia durante la emergencia sanitaria y resalta las afectaciones que tendrán a corto, mediano y largo plazo esta población durante la pandemia y en los próximos años en su desarrollo y formación integral lo cual está relaciona con la política de Cero a siempre la cual busca garantizar el desarrollo integral desde la protección integral. (CONPES 2020)

A lo cual también enuncia el último informe de UNICEF (2020) realiza un estudio de cómo está la situación de los niños y niñas a nivel mundial, desde el inicio de la pandemia por el COVID-19; qué cambios, problemáticas y situaciones de esta nueva realidad han tenido que enfrentar.

Durante el año escolar 2020 y debido a la pandemia se identificó que para muchas familias el acceso a la educación desde casa contrajo dificultades, afianzó la brecha social y económica en los territorios rurales y de difícil acceso a las herramientas digitales y tecnologías que posibilitan continuar con el proceso educativo y afianzar los procesos de aprendizaje, desarrollo cognitivo y relaciones socio afectivas en esta etapa fundamental para el desarrollo desde el enfoque integral. Esta situación exige, por un lado, priorizar los esfuerzos dirigidos a mantener el contacto y la continuidad educativa de aquellas poblaciones que tienen mayores dificultades de conexión y se encuentran en condiciones sociales y económicas más desfavorables para mantener procesos educativos en el hogar y, por otro lado, proyectar procesos de recuperación y continuidad educativa para el momento de reapertura de las escuelas, que consideren las diferencias y las desigualdades que se profundizará en este periodo (CEPAL, UNESCO, 2020).

Desde lo anterior, se busca dar prioridad al proceso educativo en educación preescolar, donde exista acceso a internet, aparatos tecnológicos, capacitación a padres y madres de familia sobre cómo acompañar los procesos de aprendizaje de forma dinámica a partir de la virtualidad o el trabajo en casa.

Conclusiones

Resulta vital reconocer el proceso educativo para los niños y niñas desde un sentido integral donde se fortalezcan todas sus dimensiones. Es desde allí donde se entrelaza la idea del sujeto que se construye de las sociedades actuales y futuras, que lleva a una multiplicidad de concepciones y posibilidades éticas y políticas, las cuales se entrecruzan a partir de las complejidades, tanto de los sujetos como de las sociedades mismas. De esta manera la escuela es un espacio que contribuye a los procesos de formación y aprendizaje de niños y niñas, donde llega a enlazarse con lo que rodea su espacio; cotidianidad, sus formas de ser, sentir, pensar, desarrollar

procesos relacionados con el lenguaje y actuar en un campo intersubjetivo y relacional, desde experiencias vitales y formativas articuladas en tiempo y espacio a los procesos de socialización.

Las políticas públicas son un factor común de las decisiones del Estado, estas pueden ser analizadas en la búsqueda de establecer determinados temas, o de influir en ellas, siendo ejecutados los programas acordes a los grupos y sus necesidades. La política pública ha realizado significativos avances en relación a la atención integral de los niños y niñas, pero reconocer su contexto social, económico y cultural desde aquella legitimidad que dan las Políticas Públicas adscritas a normas y leyes con respecto a sus necesidades y que restringen la vulneración de sus derechos. Tienen como objetivo cerrar la brecha de inequidad existente y persistente, por género, raza, lugar de habitabilidad, salud, educación, entre otros.

El país ha avanzado en las políticas de atención para la educación inicial, las tensiones entre lo público y privado estarán vigentes en los contextos económicos, sociales y educativos este último más entre el debate del asistencialismo y la educación. Es importante la creación de políticas públicas focalizadas, donde se reconozcan las realidades de las familias y las instituciones, generando mayores inversiones que permitan mitigar las brechas socioeconómicas existentes desde mucho antes de la pandemia. Donde se Las reconozca los contextos sobre los cuales están sus estudiantes. Por último, reconocer las prácticas pedagógicas y al maestro como un ejecutor y actor social que brinde espacios de participación, desarrollo de capacidades y potencialice en los y las estudiantes su ser.

Referencias

Duque, N. (2020). Menos del 10% de los niños en el campo tienen computador para recibir clases virtuales durante la cuarentena. 070 Política y Sociedad. Universidad de los Andes. Recuperado de:

https://cerosetenta.uniandes.edu.co/por-alla-no-llegani-dios-la-educacion-rural-en-tiempos-de-pandemia/ El País. (27 de octubre de 2020).

Duran, E. (2016a). Derechos de los niños y las niñas: del discurso a la política local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 139

Duran, E. (2016b). Derechos del niño: Del discurso a la Política Local, Análisis del caso Bogotá. Universidad de Manizales.

Mineducación. (s.f.). Responde a cifras de deserción escolar durante la pandemia. El País. Recuperado de https://www.elpais.com.co/colombia/mineducacionresponde-a-cifras-de-desercion-escolar-durante-la-pandemia.html

Roth, A. N. (2010). Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación. Bogotá: La Aurora.

Roth, A. N. (2004). Políticas Públicas, Formulación e implementación. Bogotá: Aurora.

Claudia Alexandra Mancera Carreño; Leydi Yurani Ochoa Duarte

Resumen

Esta ponencia quiere dar a conocer la metodología implementada y los mapas de actores que resultaron de la Sistematización del convenio de Fortalecimiento de la Atención Integral a la Primera Infancia en los colegios en administración entre la Secretaría de Educación Distrital y la Caja de Compensación Cafam en el 2019. Centraremos la discusión en el lugar que tienen los profesionales en las actuaciones que favorecen los avances y el cumplimiento de lo dispuesto en las políticas públicas dirigidas al bienestar y el goce efectivo de derechos de niñas y niños.

Generalidades de la sistematización

La sistematización del convenio de fortalecimiento permitió generar lecturas reflexivas, críticas y compartidas sobre la experiencia del proceso de acompañamiento técnico para materializar la atención integral en colegios en concesión. Asimismo, se develaron avances y transformaciones a partir de las acciones que de manera individual y colectiva fueron el centro para la generación de saberes, los cuales interpelan, comprenden,

afirma y/o reorientan el lugar de los actores o profesionales de los equipos administrativos, pedagógicos y operativos de los colegios y equipos de fortalecimiento AIPI. Con ellos, a través de las técnicas e instrumentos[14] de recolección de información como las mesas conversacionales[15], se abordaron y se compartieron reflexiones acerca de las relaciones intrínsecas y acciones que constituyen y dan forma al *sistema* de la atención integral a la primera infancia.

En consecuencia, la ruta metodológica creada para la sistematización incluyó tres momentos: el *Momento Descriptivo*, el cual buscó reconocer el estado del proceso de acciones del acompañamiento del equipo territorial; el *Momento de Contraste*, el cual estableció relaciones en la experiencia situada; y el *Momento Prospectivo*, el cual proyectó recomendaciones, alternativas y condiciones existentes para acciones de sostenibilidad y fortalecimiento de las capacidades existentes en los colegios. Estos *Momentos* convergen sincrónicamente y superan esquemas lineales y secuenciales, dan paso a comprensiones cíclicas y complementarias sobre el *campo* de la sistematización como ejercicio investigativo a partir de la especificidad

[14] Técnicas e instrumentos implementados en la sistematización: a) Mapeo documental de informes del equipo de acompañamiento, lecturas de realidades, documentos de política pública, documentos claves de los colegios y/administradores; b) Escucha Activa de lo que emerge en los encuentros y reflexiones compartidas de acciones en los territorios (colegio-localidad); c) Mesa conversacional como espacio reflexivo y dialógico en el que se comparten lecturas individuales y colectivas del proceso en clave temporal sobre los logros, avances, retrocesos, brechas, hallazgos, emergencias de las lecturas de los elementos de análisis; d) Encuestas de percepción diligenciadas por los actores con preguntas abiertas y cerradas en función de ahondar en aspectos que son vistos desde la experiencia personal sobre el proceso e implementación de la atención integral en los colegios.

[15] Mesa conversacional: espacio reflexivo y dialógico en el que se comparten lecturas individuales y colectivas del proceso en clave temporal sobre los logros, avances, retrocesos, brechas, hallazgos, emergencias de las lecturas de los elementos de análisis

que aporta cada momento metodológico. Esta ruta trazó una línea temporal de acciones del proceso de acompañamiento basados en fortalezas, brechas-dificultades, transformaciones y logros.

Ahora bien, las categorías de análisis giraron en torno a las acciones que materializan las capacidades esenciales para el fortalecimiento institucional para la atención integral propuestas en la Guía 54 del MEN, dentro de las cuales se encuentran: 1) la relación con la política pública de Primera infancia; 2) participación con incidencia; 3) actuaciones colectivas, relacionales y gestión solidaria; 4) afirmación de la primera infancia; y 5) afirmación de la Educación inicial. En ese sentido, estas categorías fueron la base para el análisis dentro de tres momentos metodológicos enunciados, para lo cual se definieron fortalezas, brechas-dificultades, transformaciones y logros del proceso de fortalecimiento de la Atención Integral a la Primera Infancia en los colegios en administración entre la Secretaría de Educación Distrital y la Caja de Compensación Cafam en el año 2019.

Mapas de actores. Resultados.

El aprender a ver y a vernos como redes de interacción puede implicar una gran trasformación en nuestra vida personal y social, siempre somos parte de una red y miramos desde un lugar, por lo tanto, nuestra visión nunca puede ser completa ni nuestras teorías definitivas (Najmanovicxh, 2005, p. 110).

Los mapas de actores emergieron de la ruta metodológica y se constituyeron como resultado. Estos ubicaron la atención integral de la primera infancia como "sistema", como un todo, hecho a partir de una serie de componentes o elementos (partes) que se influencian o afectan mutuamente, los cuales generan la necesidad de comprender las actuaciones correlacionales y vinculares que: A) favorecen avances en el cumplimiento de lo dispuesto en las políticas públicas dirigidas a niñas y niños de primera infancia, desde sus

complementariedades y relaciones armónicas; B) aquellas cuyas afectaciones negativas y tensas generan una serie de límites que minan capacidades necesarias para la sostenibilidad de esta apuesta o ideario de la Ley de Estado.

De esta manera, en los mapas de actores es evidente cómo la implementación del proceso de fortalecimiento institucional requiere de un análisis-valoración constante de las partes, así mismo de las relaciones y actuaciones de una comunidad. En consecuencia, como sistema, la Atención integral está notablemente influenciada por las actuaciones de los diferentes actores del territorio y de sus capacidades fortalecidas para que sean Intencionadas, planificadas, continuas, relacionales, afectivas y efectivas a través de la generación de condiciones humanas, sociales y materiales en contextos particulares en donde los actores participantes se reconocen e influyen mutuamente.

Con esta perspectiva se organizaron tres tipos de relaciones, las cuales dan cuenta de las acciones que emprenden los actores-profesionales al interior de los colegios y en los territorios mismos. Estas dinámicas relacionales se organizaron de la siguiente forma: 1. La Comunicación, Participación, y la afirmación de la primera infancia y la educación inicial con las Transiciones; 2. Sobre las comprensiones de la AIPI, familias y espacios humanizantes; 3. Sobre las apuestas pedagógicas, la concepción de ser niño–niña, inclusión y la co-creación de experiencias que enriquecen los encuentros con y para niños, niñas, familias, comunidad a través del juego, el arte, la creación, el vínculo afectivo (experiencias sensibles relacionales).

Cada dinámica cuenta con sus respectivos gráficos y descripciones frente a lo hallado en los territorios, y se constituyen en lentes de mirada de la realidad de la educación inicial pública en los colegios en administración para ver los efectos o afectaciones mutuas desde capacidades fortalecidas. Es decir que a través

de estos tres tipos de relaciones se evidencian las fortalezas, brechas-dificultades, transformaciones y logros que los profesionales desde sus actuaciones favorecen.

Reflexiones finales

De las dinámicas relacionales surgen tres formas en las que se organizan las acciones de los actores y estos se visibilizan en el mapa de actores que, en suma y bajo el análisis realizado, permite reconocer los siguientes hallazgos frente a los distritos matices que presenta el fortalecimiento:

> En lo que respecta a la definición sobre la atención integral de la primera infancia de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia - CIPI, entendida como "la forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de las niñas y los niños en primera infancia, materializan de manera articulada la protección integral. Para que esto sea así, las acciones deben ser intersectoriales y darse en los órdenes nacional y territorial. A su vez contempla los ámbitos social, político, programático y presupuestal, y son intencionadas, planificadas, continuas, relacionales y efectivas. (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, 2013, p. 138)
>
> Con base en ésta definición se evidencian dos retos o vacíos necesarios de subsanar en términos de:

a). Fortalecer las acciones intersectoriales y darse en los órdenes nacional y territorial, lo que implica la armonización de las políticas públicas, la gestión en distintos planos que van desde el proyecto de país en torno al desarrollo integral de la primera infancia, el fortalecimiento de la arquitectura institucional y asegurar la atención integral de cada niña y de cada niño en los colegios en administración por ser parte del entorno educativo.

b). Demanda establecer puentes y vincular con mayor énfasis a otros actores de la sociedad (familias, comunidad, sociedad civil, academia, empresa privada, organizaciones no gubernamentales, organismos de cooperación, entre otros) para asegurar la atención integral de cada niña y de cada niño en los entornos en donde transcurre su vida, en este caso educativo, de acuerdo con su edad, contexto y condición.

Este enfoque puede ser entendido como una nueva perspectiva para concebir la gobernabilidad, la gobernanza, el diseño y ejecución de políticas públicas. Es decir, la atención integral a la primera infancia resulta ser para la ciudad una oportunidad de concebir y diseñar políticas públicas tendientes al desarrollo humano en el marco de un proceso de integralidad de garantía de derechos. Para ello, las acciones se deben enfilar a la gestión integral, al fortalecimiento de la arquitectura institucional y a la apertura para transformarse, pues "las políticas públicas en derechos humanos comprenden acciones, planes y presupuestos de diferentes sectores y entidades públicas, las cuales deben actuar rompiendo el paradigma sectorial de la competencia por áreas" (Benítez, 2007, p. 31).

En este orden de ideas, que el desarrollo integral de los niños y niñas de primera infancia sea el centro de las acciones en los colegios, la Sed, el Distrito, la Nación, evidencia un ideario común como sustento nuclear de cualquier política pública. Adicionalmente, esta transición de lo sectorial a lo intersectorial evidencia el principio de dignidad humana, cuyo énfasis son las personas y sus relaciones, en este caso la primera infancia y las interacciones de calidad para su desarrollo; descentrando el sector y una política educativa endógena incapaz de vincularse a las lógicas de inclusión de los niños y niñas como sujetos de derecho y agentes en el desarrollo de sus comunidades.

Esta política pública de atención integral a la primera infancia en el distrito, y con foco en lo sectorial en educación, da cuenta de una tendencia mundial sobre una visión del desarrollo humano, social y económico de las comunidades del país, ligada a la garantía de los derechos de la primera infancia. El tratamiento de estos dos grandes temas que habían permanecido por separado cuenta actualmente con un abordaje interdependiente para entender el desarrollo.

> De manera general como el pleno despliegue de las potencialidades inherentes a la naturaleza del ser. A nivel individual, significa la concreción o realización material de capacidades, talentos y virtudes de las personas (desarrollo humano); a nivel social implica el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de un conglomerado social (desarrollo socioeconómico). (Benítez, 2007, p. 34)

Sin embargo, como lo señala el BID:

> Una política de desarrollo coherente para los primeros años es más que una colección de programas, aunque estos programas resulten, por sí solos, efectivos. Para coordinar estos esfuerzos, es preciso contar con una arquitectura institucional que los apoye. Debe haber una estructura de gobernanza consolidada que defina claramente los roles, la planificación, los estándares de calidad, el monitoreo, los sistemas de datos y la coordinación entre diferentes sectores y niveles. La rendición de cuentas es clave. Se requiere un financiamiento adecuado y sostenible. (BID, 2016, p.11)

¿Esto significa que las políticas públicas educativas sectoriales para la garantía del desarrollo integral de la primera infancia ya no se necesitan?, ¿qué le corresponde al Estado para generar políticas públicas educativas dirigidas a la primera infancia? Más que una posición binaria entre lo sectorial o lo intersectorial,

exige una clara definición de la calidad en la educación inicial que desborda el criterio de currículo formal y se abre como campo de acción pública, desde una visión más integral del asunto.

Es una transición y necesidad "de pasar de un modelo centrado en la oferta de servicios, sectorizado y con acciones descoordinadas o no articuladas, a un modelo intersectorial integral, que tiene en cuenta a las niñas y los niños como titulares de derechos" (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión, 2013, p. 91).

Esto llevará a plantear un enfoque de derechos en el seguimiento, análisis y valoración del fortalecimiento de la educación inicial en el marco de la atención integral, ello en coherencia con un concepto de políticas públicas ligado a aquellos programas de concreción y materialización de los derechos de la primera infancia. Esto quiere decir que el centro de análisis no son los niveles de educación en el sistema educativo oficial, el currículo, sino la *transición* hacia el desarrollo integral de los niños y niñas a través de la atención integral en los colegios públicos; siendo la educación inicial parte de dicha apuesta de concreción de la protección integral. Sin duda, significará un salto en la gestión en materia de análisis de la garantía del derecho desde la primera infancia que se puede extender a otros momentos del ciclo vital como infancia y adolescencia.

Referencias

Bejarano, D., Peña, I. y otros. (2015). *Sistematización de la implementación del ciclo inicial en los colegios oficiales de Bogotá. Cinde-SED.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Bernales, E. (2004). *Las políticas públicas desde la perspectiva de los derechos humanos, en: Garretón, R. et. al. El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas.* Lima: Comisión Andina de Juristas, pp. 93-109.

Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Estrategia de atención integral a la primera infancia.* Bogotá.

Duque, M. (2010). *Las niñas y los niños, actores sociales investigando y construyendo saberes. En Díaz, Maritza. Contribuciones antropológicas de la infancia.* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Fals, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina.* Colombia: Siglo del Hombre Editores, CLACSO.

Garretón, R. (2004). El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas. *Comisión Andina de Juristas,* 27-48.

Gergen, K. (2007). *Investigación cualitativa: Tensiones y transformaciones.* Bogotá: Universidad de los Andes.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Hart, R. (1997). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica.* Unicef.

Mancera, A. (2014). *Guía 54. Fortalecimiento Institucional de las modalidades de educación inicial. En Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.* Bogotá. Colombia: MEN.

Mancera, A. (2017). *Análisis documental política primera infancia: la educación inicial y la política pública de la SED. En Las voces de los Sujetos: Sistema de monitoreo al plan sectorial de educación* 2012-2016. pp.1-16. Bogotá: Alcaldía Mayor De Bogotá.

Maturana, H. (1997). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano.* Chile: Quinta edición. Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.* Bogotá. Colombia.

Minujin, A., Bagnoli, V. y Osorio, A. (2015). *Primera infancia cómo vamos: identificando desigualdades para impulsar la equidad en la infancia colombiana.* Cali: Sello Editorial Javeriano.

Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política. - 1a ed.: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.* Buenos Aires: CLACSO Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D2985.dir/.

Najmanovicxh, D. (2005). *El juego de los vínculos, Subjetividad y redes: figuras en mutación.* Buenos aires: Colección sin Fronteras, Editorial Biblos.

Peralta, M. (2009). *El futuro de la educación inicial iberoamericana: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad. En Palacios, Jesús y Castañeda, Elsa (Coordinadores). La primera infancia (0-6 años) y su futuro.* Metas Educativas 2021. OEI.

República de Colombia. (2016). *Ley 1804 del 2016 por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: Congreso de la Republica de Colombia.

Schettini., P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social.* Buenos Aires, Argentina: Red de Editoriales Universitarias Nacionales.

Torres, A. y Barragan, D. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica.* Bogotá: El Boho.

Vasilachis, I. (2006). *Estraegias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Mesa 06

Juventudes, identidades colectivas y políticas públicas en México y Cuba

Jóvenes e instituciones culturales en Cuba. Problematizaciones y retos

DRA.C. Elaine Morales Chuco[16]

Resumen

El artículo muestra los desafíos que enfrentan las instituciones del MINCULT, encargadas de contribuir a la formación cultural de adolescentes y jóvenes, y de responder a necesidades coligadas. A partir del análisis de algunos antecedentes, y del conjunto de talleres realizados entre 2014 y 2016 con especialistas de diferentes provincias y municipios, se muestra información relevante acerca del trabajo de estas entidades en torno a adolescentes y jóvenes. Se comenta la mediación de la preparación profesional del personal técnico, su visión de juventud, y las condiciones institucionales como elementos esenciales para ajustar el desempeño institucional al mandato gubernamental.

Palabras clave. Diagnóstico, políticas culturales

Desarrollo

Contexto y Antecedentes

La formación de infantes, adolescentes y jóvenes es reconocida como un eje fundamental en la sociedad cubana desde 1959. Constituye un logro importante, y al propio tiempo, un desafío permanente para el socialismo cubano. De modo particular se ha enfatizado en las responsabilidades de los Ministerios de

[16] Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello", Ministerio de Cultura; y Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana

Educación, Educación Superior, Salud Pública y Cultura, así como del Instituto Nacional de Deportes y Recreación, que en diversas aristas garantizan la obtención de las principales metas en esta área.

La amplia red de instituciones – cine, museo, galería de arte, biblioteca, librería, casa de cultura, taller literario,entre otras - pertenecientes al Ministerio de Cultura y presentes en cada uno de los 157 municipios del país, tratan de dar respuesta al encargo social. Este tejido institucional está encargado de ejecutar políticas y proyectos diseñados para el país, así como de generar propuestas acordes a sus condiciones y potencialidades; constituyen punto de partida para que se hagan visibles expresiones artísticas generadas por la gestión y el desarrollo local. Más allá de esta visión de cultura como arte, también corresponde al MINCULT enfatizar tradiciones, valores, formas de comunicación, modelos de pensamiento y de conducta, pertinentes a la historia y a la identidad cultural cubana. Para ello se apoya en las Direcciones Provinciales y Municipales (DPC y DMC), cuyos especialistas se encargan de orientar, conducir, monitorear y evaluar las acciones de las entidades mencionadas.

La presente ponencia reconoce el valor de varios resultados del Instituto “Juan Marinello”, reveladores de: incoherencias entre la distribución territorial y por manifestaciones de las instituciones culturales, por una parte,y las características sociodemográficas de la población a nivel provincial por la otra (López, 2017); insuficiencias en la labor de las instituciones culturales (Moras y Socarrás, 2017; Moras y Rivero, 2017; Morales, 2016 y 2017a).

Objetivos y metodología

La ponencia tiene el objetivo de problematizar los resultados del diagnóstico realizado acerca del papel desempeñado por las DPC y las DMC, en la formación cultural de adolescentes y jóvenes. Se sustenta en la investigación realizada entre 2014 y 2017 (Morales, 2017b).

El diagnóstico fue concebido desde la investigación acción, con el empleo de la Educación Popular como concepción fundamental, asumiendo sus ejes: participación, diálogo y concientización. Se realizó a nivel individual, convergió luego en lo grupal, y finalmente, tuvo presentación y debate en plenario. Incluyó definición de joven, distinciones entre persona joven y adulta; exposición de temas investigados en el sistema de la cultura sobre la juventud, proyectos culturales provinciales o municipales que involucran a los jóvenes; y estrategias elaboradas para trabajar con los jóvenes. En la teorización se combinó el método expositivo con la lectura crítica en subgrupos de textos cortos referidos a los temas de interés, que luego fueron compartidos en plenario. Con este andamiaje elemental, se proponía la vuelta a la práctica, consistente en el rediseño de los fundamentos, propósitos y alcances de su labor; se les propuso realizar: análisis crítico de las prácticas, identificar intereses y posibles temas de investigación sobre la identidad de la población joven, y elaborar nuevas propuestas de trabajo con adolescentes y jóvenes.

En los talleres participaron especialistas de las DPC y DMC de varias provincias del país; los encuentros se realizaron en La Habana y Villa Clara en 2014, Granma en 2015 y Santiago de Cuba en 2016. Se emplearon técnicas participativas de caldeamiento, animación, análisis general, cierre, y evaluación. Según las características sociodemográficas, participaron personas jóvenes, adultas y de la tercera edad; hombres y mujeres; de piel negra, blanca y mestiza; con diferente grado de experiencia; residentes en zonas urbanas y rurales, y predominio de formación profesional en ciencias sociales y humanísticas.

Resultados

El autodiagnóstico con respecto a los saberes sobre juventud, aportó definiciones de personas joven que girabanen torno a dos ejes: el biológico con acento en lo etario, y el sociopsicológico. En cuanto al primero, resultó recurrente la identificación del límite inferior y superior de la edad juvenil. Las demarcaciones tuvieron como punto de partida experiencias personales y familiares, y no una preparación profesional al respecto, con lo cuales ratificó la pertinencia de las sesiones de trabajo. Obviaron elementos asociados al crecimiento físico y a la evolución de los caracteres sexuales secundarios, lo cual es un punto esencial en esta etapa de la vida.

En cuanto al eje sociopsicológico, adjudicaron a las personas jóvenes características generalmente positivas, pero inscritas en un marco estereotipado, tales como: dinámicos, rebeldes, audaces y voluntariosos, a las cualesse unían frases como *"nuestra juventud es la mejor del mundo", "está muy preparada"*, entre otras. Llama laatención la ausencia de referencias que asocien a los jóvenes con tópicos reconocidos como culturales, por ejemplo, sus aportes sociales y producciones culturales y artísticas, y el carácter transgresor que se le adjudicaa esta. Asimismo, se nota la omisión de rasgos específicos de tipo sociopolítico, temática compleja, actual y conectada con la concepción de formación cultural asumida por el MINCULT.

Las distinciones entre jóvenes y adultos fueron asociadas a aspectos biológicos, particularmente físicos, mientras, al referirse a los elementos sociopsicológicos -contrario a los vacíos ya referidos en la construcción de la imagen de joven- destacaron las diferencias en cuanto al consumo y preferencia de bienes y servicios; en su consideración, los jóvenes de hoy, priorizan el consumo material y dentro de él, la posesión de objetos avalados por marcas comerciales, que simbolizan un alto estatus socioeconómico. Tales valoraciones se pueden apreciar en la siguiente frase: "*jerarquizan el acceso a las mercancías de su interés, por encima de otros logros*

que debieran ser significativos en esta etapa". Ello es visto como distinción con respecto a la población adulta, o lo que es lo mismo, como variación importante en relación con jóvenes pertenecientes a cohortes anteriores.

El diagnóstico acerca del contexto dejó ver los principales temas investigados: consumo cultural, sexualidad ysalud sexual y reproductiva (SSR), y valores, lo cual está en consonancia con las prevalecientes en los centrosde investigación y en universidades del país, que son replicados o retomados a escala local. La mayoría de los estudios declarados no respondían a programas o proyectos acreditados al interior del MINCULT; estaban asociados a la superación profesional –tesis de licenciatura y maestría- o a la ejecución de proyectos locales.

Por otra parte, alrededor de una cuarta parte de los especialistas desconocían los temas investigados en las entidades académicas y científicas de alcance nacional, pertenecientes al sistema de la cultura, con respecto a la juventud y a su identidad. Además, sus indagaciones no correspondían totalmente con los contenidos declarados en los proyectos que desarrollaban, ni con necesidades específicas de sus territorios. De aquí se infiere la insuficiente convergencia de las instituciones locales en proyecciones con perfiles semejantes.

En otro sentido, el autodiagnóstico reveló la existencia de proyectos culturales variados según su origen, institución rectora, antigüedad, y resultados; en ellos las estrategias de trabajo "cultural" con o para los jóvenes no están definidas con claridad. Si bien los especialistas reconocían el liderazgo de las organizaciones juveniles –políticas y estudiantiles- el autoexamen puso de relieve la yuxtaposición de instituciones en calidad de "autoras y ejecutoras" de importantes proyecciones, tras lo cual aparecían duplicadas acciones y resultados, en particular cuando se trataba de efectos favorables.

Al igual que las investigaciones, una buena parte de los "proyectos culturales", eran reconocidos por la función de educar en valores, con énfasis en los patrióticos, así como en *"llevar la cultura a todos los sitios posibles"*. Aquí las reflexiones no aportaron referencias a metodologías de trabajo, ni a presupuestos teóricos.

La vuelta a la práctica estuvo matizada por la emergencia de conflictos familiares y laborales asociados a desencuentros generacionales, conflictos de roles, unidas a tensiones latentes o mal manejadas. Las nuevas formulaciones apuntaron a demandar más y mejor atención ministerial y del gobierno local para potenciar las sinergias al interior del MINCULT, así como entre este organismo y otras entidades gubernamentales. Asimismo, se inclinaron por incrementar los proyectos *para* los jóvenes, en todos los municipios y localidades, con acento en la recreación, específicamente en la música popular cubana.

Comentarios

Predomina una concepción biologicista de la persona joven, que refuerza la inferioridad de esta con respecto a la adulta. Ello se aprecia en el empleo de frases como *"los jóvenes tienen menos edad, menos experiencia"*. Esa concepción conduce en la mayoría de los casos a posturas paternalistas, rechazadas de verbo, pero asumidas de hecho, las cuales traen consigo una absoluta responsabilidad adulta, con ausencia de compromiso en los más jóvenes. Es probable que desde este adultocentrismo se realicen propuestas de proyectos y acciones distantes de los intereses del segmento juvenil. Por otra parte, esta visión centrada en lo etario invisibiliza otros elementos importantes que diversifican a adolescentes y jóvenes, ya sea el sexo,color de la piel, residencia, situación ocupacional, desde las cuales se construyen diferencias culturales relevantes.

De igual modo, se aprecia cierta distancia entre la construcción de una imagen favorable de adolescente o joven pletórico de virtudes, y aquella otra que deja ver críticas hacia quienes subestiman o ignoran las

propuestas institucionales. El construir *para ellos* y no *con ellos*, genera demandas y requerimientos, y enquista el estereotipo de joven.

Existencia de estereotipos y actitudes prejuiciadas, expresadas desde los roles institucionales. La concepción de la persona joven como un problema transitorio para la familia y la sociedad en general, el predominio de la "visión aterrante"[17], obvia o deja sin efecto la perspectiva de análisis de adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, agentes del desarrollo, con responsabilidad ciudadana y potencialidadespara participar de modo protagónico en asuntos de su interés; en este caso en la producción cultural.

Existencia de concepción reduccionista de la persona joven, ya sea como destinataria pasiva de acciones institucionales o como consumidora anárquica e insaciable. Se parte de la comprensión de adolescentes y jóvenes en tanto individuos carenciados y limitados en sus posibilidades; de ahí que las personas adultas concentren el poder, y *"trabajen para garantizar su bienestar"*, bajo el supuesto de contar con todo el conocimiento acerca de este grupo poblacional. Con desconocimiento de las regularidades psicológicas dela edad, predomina una postura juzgadora de las prácticas e intereses en esta etapa, endosándole comportamientos abusivos con respecto a *"incondicionales familiares y adultos"*, responsabilizados con cubrir sus necesidades materiales y espirituales.

Predominio de verticalismo, yuxtaposición en las acciones y cierta evasión de responsabilidades en las instituciones. Los proyectos culturales están diseñados desde los adultos y ejecutados protagónicamente por ellos, en sus funciones de representantes de las instituciones culturales. Las instituciones gubernamentales se

[17] Concepción de la psicóloga chilena Dina Krauskopf

disputan el rol central en la formación de adolescentes y jóvenes; y pugnan por avalarel correcto desempeño de sus funciones. Sin embargo, las insuficiencias en el ejercicio de los cargos correspondientes, son evadidas y traspasadas a instituciones estatales análogas o a las familias.

Apego a una zona de confort laboral. Significa la preferencia por esquemas y vínculos conocidos, en detrimento de asumir retos y riesgos en el perfeccionamiento de estrategias y procedimientos de trabajo.

Inseguridades profesionales en los especialistas al tratar los temas juventudes e identidades. A pesar del uso frecuente de ambos términos, emergió la insuficiencia de referentes teóricos sólidos y suficientes para abordarlos en trabajos concretos. Se reconoce la complejidad de la población joven desde el punto de vista psicológico y político; y la necesidad de dominar teórica y metodológicamente los contenidos que sustentenel trabajo. Se enfatiza en las carencias de herramientas metodológicas para *"trabajar con los jóvenes"* en alusión a la capacidad para lograr un acercamiento fructífero y respetuoso para ambas artes. Asimismo, identidad aparece como un tópico de mayor complejidad para ser desentrañado en proyectos y estrategias asociadas a adolescentes y jóvenes, por lo que es aplazado.

El sistema de instituciones de la cultura incluye en sus proyecciones a todos los grupos poblacionales, y coloca el énfasis en infantes, adolescentes y jóvenes, sin embargo, sus especialistas no cuentan con estos temas en el marco de su superación profesional.

Conclusiones. Algunas brechas y retos que impactan las políticas

- Limitada relación de las Direcciones Municipales y Provinciales de Cultura con adolescentes y jóvenes, despoja a estas instituciones de insumos y potencialidades para conectar políticas y beneficiarios

- La labor de la red de instituciones culturales pensadas y fundadas para promover los mejores valores de la cultura artística y literaria, y de la cultura popular tradicional, no siempre está en consonancia con las tradiciones, necesidades y expectativas a nivel local, ni considera las que portan los jóvenes de hoy
- Las instituciones están depreciadas por su escasa y desorientada respuesta a las demandas juveniles; esto las coloca en desventaja para cumplir su mandato gubernamental
- La articulación interinstitucional e intersectorial concebida para la formación cultural de adolescentes y jóvenes, se ha fragilizado, dando lugar a vacíos de distinto tipo y complejidad, incluyendo el abandono de importantes áreas formativas y repliegue ante ofertas emergentes
- La insuficiente e inorgánica participación de los distintos actores implicados en la formación cultural de las personas más jóvenes, genera acciones no sustantivas e ineficaces. Si participar, implica querer, saber y poder, los especialistas cuentan con oportunidades, pero están afectados por conocimientos endebles y motivaciones sesgadas, que no favorecen su plena implicación, ni la creación de escenarios apropiados para la intervención de adolescentes y jóvenes en el diseño y ejecución de proyectos de su interés
- El predominio de la arcaica concepción de adolescentes y jóvenes como consumidores, obviando sus potencialidades para producir su cultura, de manera crítica y responsable lastra su desarrollo cultural, y puede socavar la condición ciudadana y el compromiso social
- Las investigaciones y los espacios académicos, al igual que aquellos de concertación de estrategias para el trabajo cultural, deben asumir de modo más visible el reto de interconexión con lo local, como expresión del compromiso mutuo para el desarrollo integral de la sociedad cubana

Referencias

Krauskopf, D. (2000). Cambio de paradigmas y participación política. Los jóvenes ante la ciudadanía. *Jóvenes, Nueva Época Año 4* (11), 142-157.

Krauskopf, D. (2003). Participación social y desarrollo en la adolescencia. UNFPA.

López, H. (2017). Cartografía de las instalaciones culturales. Distribución y cobertura a la población. Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello", La Habana.

Morales, E. (2016). "Ser adolescente y joven en Colón y Jesús María. Reproducción de la pobreza y la marginalidad en las primeras décadas del siglo XXI". En PERFILES, No 19, enero-julio 2016, ISSN 2075-6038.

Morales, E. (2017a). Identidad, cultura y juventud, Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello", La Habana.

Morales, E. (2017b). De las instituciones culturales y sus especialistas. Informe de investigación. ICIC.

Moras, P. E. y Socarrás, E. (2017). Las Casas de Cultura y sus públicos en Massón, Caridad (comp) Cultura: Debate y Reflexión, Anuario Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello", La Habana.

Moras, P. E. y Rivero, Y. (2017). Dimensión cultural de las desigualdades sociales. Reflexiones desde experiencias investigativas. Ponencia presentada en el II Taller Aspectos teóricos y metodológicos en el estudio de las desigualdades". Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello"

Trazos culturales y generacionales. Estudio de la identidad cultural en jóvenes de La Habana

Naisvel González Herrera

en

La ponencia expone contenidos de las identidades culturales de adolescentes y jóvenes residentes en La Habana. Conjugó varias perspectivas teóricas, y asumió enfoque metodológico mixto. Concibe la identidad en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual. De la primera, se develan aspectos comunicativos, asociativos, y valorativos, y de la segunda se revelan sentimientos favorables o desfavorables. En la configuración se destacan: impacto de las tecnologías, ascendencia de modelos importados, naturalización de las desigualdades, matizadas con orgullo por contenidos positivos y aceptación acrítica de los negativos. Los datos revelan semejanzas y diferencias intra e intergeneracionales.

Desarrollo

La investigación *Identidades en la juventud. Continuidades, rupturas y emergencias de lo cultural* (Morales,González y Pelier, 2020) y sus resultados parciales (Morales, 2018; González, 2019; Pelier, 2019), sirven de fundamento a la ponencia.

Ejes teóricos de la investigación

Se define la identidad cultural (IC) como: Construcción de la subjetividad que define el devenir y la proyecciónde un grupo, a partir de su vínculo con los componentes de una cultura reconocida; denota características esenciales y estables, sustentadas en la cohesión en torno al universo de elementos objetivos y subjetivos, queson compartidos por participar de modo consciente en su producción con relativa independencia del lugar denacimiento o residencia; y cuyos significados le permiten reconocerse y establecer tendencias de

continuidad, ruptura y emergencia a su interior, así como concientizar diferencias y semejanzas con otros grupos significativos en un contexto determinado.

De acuerdo con la complejidad de la identidad cultural, las dimensiones a considerar tienen diferente nivel de elaboración y complejidad. En un grado más general se consideran la contextual, ideológica y axiológica; ellas constituyen la órbita exterior y dan cuenta del entramado de procesos y fenómenos socioeconómicos, de la articulación de influencias de los medios de comunicación, las tecnologías y las industrias culturales, y de la concatenación de valores que condicionan la evolución de los contenidos de la mismidad y la otredad, sus fronteras, así como los procesos de identificación, homogeneización y diferenciación. En un nivel más específico se ubican la cognitiva, afectiva y conductual; estas constituyen el centro y le aportan dinamismo; cada una se operacionaliza con indicadores específicos.

Cognitiva Producción de información sobre sí y sobre otros significativos, que revelan los elementos objetivosy subjetivos distintivos de la mismidad, los procesos de identificación y homogeneización, así como las fronteras y la diferenciación con respecto a la otredad. Los indicadores se agruparon en subdimensiones: **Comunicativa**, que reúne las formas comunicativas verbales y no verbales, el estilo, la apariencia física y el vestuario; **Valorativa**, que incluye prioridades en la vida cotidiana, gustos, condiciones deseadas para la felicidad y estrategias de solución de conflictos en la vida cotidiana; y **Asociativa**, que comprende objetos significativos, figuras representativas, prácticas culturales y tradiciones o costumbres.

Afectiva Producción y sedimentación de sentimientos de pertenencia y orgullo con respecto a los elementosobjetivos y subjetivos distintivos de la mismidad y la otredad.

Conductual Producción y expresión estable de comportamientos representativos y coherentes con respecto alos elementos objetivos y subjetivos distintivos de la mismidad.

A partir de lo anterior se asume que las identidades culturales de los jóvenes (ICJ) constituyen la producción de la subjetividad compartida por una generación de jóvenes y situada en determinado contexto socioeconómico y político, que da cuenta de la calidad de los vínculos específicos con reconocidos exponentes de una cultura, tales como bienes y servicios, costumbres, tradiciones, rituales, formas comunicativas y concepciones reguladoras de la vida cotidiana, todo lo cual se expresa de manera más o menos homogénea en particularidades de la subjetividad y en la conducta. La interrelación de tales contenidos le permiten reconocerse culturalmente y diferenciarse significativamente de otras generaciones y cohortes etarias, en cuanto a los aspectos objetivos y subjetivos que les distinguen.

Por tanto se abren tres perspectivas en el orden metodológico para estudiar las identidades culturales en los jóvenes: i) desde sus vínculos con las elaboraciones artísticas y literarias, los bienes y servicios culturales, en calidad de productor, consumidor o gestor; ii) mediante la participación con disímiles grados de implicación, en procesos socioculturales desde diferente nivel territorial, para resignificar tradiciones, costumbres y estrategias de la vida cotidiana; y iii) a partir de la comunidad de aspiraciones, planes, proyectos, percepciones,trayectorias y narraciones que sobre sí mismos, elaboran los jóvenes para distinguirse de otros, revelando su condición generacional en una determinado contexto cultural. Estas facetas pueden analizarse por separado o enfatizando su interdependencia.

Objetivos y coordenadas metodológicas

Se trabajó con el propósito de identificar contenidos de la autoimagen correspondiente a la identidad cultural de adolescentes y jóvenes residentes en La Habana. Se empleó el diseño mixto anidado concurrente. La muestraestuvo compuesta por 187 personas, con predominio del sexo femenino y la piel blanca, la edad adolescente, el rol de estudiante y residentes en varios municipios y localidades. Las técnicas empleadas fueron: cuestionariocompuesto por preguntas abiertas y cerradas, grupo focal y la observación no participante.

La triangulación de datos provenientes de diferentes instrumentos y la estabilidad o consistencia con algunos estudios antecedentes o concomitantes (Morales et al., 2020; Morales, 2017, 2020), proporcionaron solidez a los análisis y las conclusiones. No obstante, la comparación de datos en ocasiones reveló discrepancias, que son entendidas como parte de la complejidad del proceso investigativo, pero que darán lugar a la revisión del aparato teórico metodológico, y a nuevas proyecciones.

Principales resultados

Dimensión cognitiva

Subdimensión comunicativa. Los modos de comunicarse proyectan una imagen y estética diversa, con tendencia al desenfado y vulgaridad, que desplaza al segundo plano las maneras más comedidas, respetuosas y aceptadas socialmente. Los jóvenesperciben como atributos comunes el uso de un lenguaje verbal pobre y soez, reforzado en lo extra verbal con ademanes corporales del mismo tipo. Resalta la gestualidad particularmente manual; evidente, espontánea y con claros fines de comunicar simpatías o antipatías, aprobación o desaprobación. Destaca la afectividad como rasgo distintivo de las formas comunicativas, expresada en el contacto físico –besos, apretón de manos, abrazos- sin distinción de géneros. Asimismo, en la apariencia física se reconocen como elementos comunes la preocupación por el aseo y el arreglo personal,

acompañada por la fisionomía llamativa y la incorporación de los símbolos corporales; mientras en el vestuario, privilegian un estilo informal marcado por la moda y diferenciado por el poder adquisitivo, que conduce al uso predominante de piezas deportivas y eróticas, que nodistinguen ocasiones, y suelen subordinarse a la "moda" y a modelos foráneos.

Una marcada minoría expone un distanciamiento crítico de estas prácticas que se expresa en: describir en tercera persona conductas inadecuadas – son "ellos" y no "yo"-, reprochar explícitamente tales manifestaciones, y también al aportar ejemplos favorables sobre el *deber ser* en términos de lenguaje verbal y no verbal, el cuidado de la imagen personal, la apariencia física y el vestuario. Las diferencias trascienden lo sociodemográfico y dan indicios de desigualdades sociales, que afectan más a los sectores vulnerables, en especial personas negras y mestizas, y asociadas a baja escolaridad.

Subdimensión valorativa

La integración de prioridades, gustos y condiciones requeridas para la felicidad devela que se jerarquiza la recreación y el estudio, el uso de las tecnologías y la satisfacción de la necesidad de autoafirmación, lo cual constituye una composición de aspectos relacionados con las regularidades de la edad, y otros que obedecen al desarrollo y la globalización de modelos que preestablecen los proyectos de vida de los diferentes sectores sociales. En consecuencia, se erigen gustos y preferencias relacionadas con el disfrute de diversas alternativas de esparcimiento que privilegian el entretenimiento pueril, y con la posesión de objetos que reportan cierta distinción. Para su concreción, reclaman en primer lugar mayor solvencia de ingresos, que permitan el acceso a bienes que simbolizan un estatus elevado, y les libre del contexto de desigualdades sociales en el que se han desenvuelto, y que marca sus apropiaciones culturales.

Los jóvenes coinciden en enfatizar, que sus aspiraciones están limitadas por condiciones materiales, que redundan en limitado acceso a Internet, dispositivos móviles, lugares de esparcimiento y objetos significativos en el contexto actual; así como en inadecuadas condiciones de vivienda, alimentación y transporte. Todo ello condiciona una desfavorable dinámica familiar y comunitaria, que no les reporta la contención esperada. Así, las percepciones de carencias se han incorporado en calidad de rasgos importantes, y pudieran explicar la ponderación de conductas dirigidas a satisfacer necesidades económicas; sin embargo, no aparecen estrategiasdefinidas de solución. Emerge de manera reiterada, aunque en montos reducidos, el consumo de sustancias tóxicas y de productos de la pornografía, que pudiese ser entendida como elemento necesario para demostrar su autonomía e independencia, en medio de una identidad en construcción.

Subdimensión asociativa

Las diferentes prácticas culturales que centran la socialización en su vida cotidiana, así como las mediacionesdetectadas, denotan en primer término, el ajuste a las condiciones económicas nacionales, seguido de los avances tecnológicos más conocidos en el país y de las regularidades psicológicas de la edad. De tal modo, los soportes digitales más asequibles –celular, tablets, dispositivos USB y bocinas, entre otros- constituyen losobjetos que median las relaciones interpersonales, intergrupales y sociales en general, y por tanto devienenfuente de información y formación cultural. A su vez, se revela la centralidad de coetáneos y familiares –esencialmente la figura materna- en los procesos de socialización que canalizan las apropiaciones culturales.

Las prácticas culturales de orden recreativo enfatizan el disfrute grupal de opciones gastronómicas, artísticas oaquellas vinculadas a la naturaleza; todas permiten encontrarse, interactuar, socializar con los

coetáneos enespacios públicos, que pueden y suelen ser sustituidos, debido a su inaccesibilidad, por el ámbito doméstico oespacios abiertos, incluyendo aquellos con capacidad de conexión a internet.

Se reconocen pocas tradiciones conservadas, restauradas o elaboradas por la población joven; en el ámbito delas tradiciones alimentarias, la preferencia por la comida "chatarra" y la italiana, relegan a la culinaria cubana influencias secundarias por su presencia minoritaria, pero relevantes por su reiteración, lo son la atracción por el dinero, las sustancias tóxicas y el sexo –prácticamente desprovisto de afecto- pues su disponibilidad y práctica, respectivamente, constituye una importante moneda de cambio en las relaciones interpersonales.

Dimensión afectiva

Las características adjudicadas a adolescentes y jóvenes, están acompañadas por afectos positivos. Se distinguepor aceptación de las características comunes, incluyendo posturas acríticas ante los elementos negativos, quecontrasta con el minoritario y disperso cuestionamiento o distanciamiento de estos. En la subdimensión comunicativa se constataron al menos tres tendencias; la primera muestra sentido de pertenencia y aceptación y esto se aprecia prácticamente en los cuatro indicadores; la segunda muestra implicaciones afectivas un tantodesfavorables, pero no explicita distanciamiento ni crítica con respecto a las manifestaciones chabacanas y vulgares; y la tercera expresa de modo transparente su crítica. Por otra parte, en la subdimensión valorativa, también se aprecian diferentes expresiones en el orden afectivo; la jerarquización de áreas, la declaración de gustos y de aspiraciones, denotan vínculos afectivos positivos, por su extensión y recurrencia en todos los subgrupos que integran la muestra e igualmente aparece un nivel de rechazo o distanciamiento con respecto a los contenidos predominantes. Acerca de la subdimensión asociativa las imágenes descritas no

denotan variedad de afectos; solo en lo referente a los objetos significativos, se complejizan las posturas, que incluyenadhesión, rechazo, y ambivalencia –al menos en lo concerniente al uso del teléfono celular.

Conclusiones

- En las exposiciones de la mayoría de los sujetos y grupos se aprecia la existencia implícita de un *nosotros*o el camino hacia su construcción, y en paralelo, se observan diferentes grados de distanciamiento con la identidad de predominante desarrollo. Llama la atención que el *nosotros* y el *ellos,* se configura al interior del propio grupo juvenil, y no en contraposición a otro grupo etario
- La construcción identitaria está contextualizada y transversalizada por un conjunto de elementos socioeconómicos, axiológicos e ideológicos, que transparentan tensiones claves del contexto cubano actual: complejidad de la situación económica e incremento y reproducción de desigualdades diversas según su contenido, grados de profundidad y ámbitos de existencia, que contrastan con las nociones de equidad y justicia social que preconizan las políticas sociales; jerarquización de cánones enfáticos en el *tener* que rivalizan con la preeminencia de preceptos dignificadores; extensión y profundización de la influencia de modelos culturales hegemónicos en contraposición con la ascendencia de patrones autóctonos y contra hegemónicos
- La concurrencia de esas condiciones actúa mediada por la retadora e insoslayable apropiación de las tecnologías y plataforma digitales. Tales condiciones generan diversidad de vínculos con la cultura cubana y variedad de configuracionesidentitarias culturales, generacionales y de otro tipo

- Cogniciones, afectos y conductas, compartidas o percibidas como comunes por los jóvenes, se muestran estructuradas en torno a elementos objetivos y subjetivos que recorren las dimensiones comunicativas, valorativas y asociativas

Los contenidos más relevantes son

- Prevalencia de la sociabilidad en calidad de terreno laxo de aceptación, con relativa independenciade contenidos que generan tensiones
- Predominio del desenfado y la vulgarización en las formas comunicativas que distinguen al grupo jóvenes
- Jerarquización de las desigualdades económicas dentro del conjunto de aspectos diferenciadores en la sociedad cubana actual. Estructuración del grupo jóvenes a partir del capital económico y de su impacto en el acceso a bienes y servicios diversos, incluyendo los culturales
- Centralidad de las tecnologías en la configuración y expresión de las identidades
- Carácter instrumental de las tecnologías como instrumento de mediación en: las relaciones interpersonales con los coetáneos, la participación en las redes sociales, la satisfacción de la necesidad de autoafirmación, y la recreación

Al interior de la muestra existen formas diversas de identidad cultural, en ellas se mezclan de manera especial los indicadores recorridos, transversalizados por las percepciones de desigualdad y exclusión, másque por las características demográficas, ocupacionales y territoriales. De tal modo, se puede suponer queexiste: i) forma de identidad cultural más tradicional, conforme a y legitimadora de los patrones preestablecidos en torno a la cultura cubana y al ser joven; ii) forma de identidad cultural actualizada/contextualizada, que se ha apropiado de contenidos derivados de modelos culturales nacionalesy foráneos generados en tiempos recientes,

lo que la hace potencialmente productiva e innovadora; iii) forma de identidad cultural actualizada/contextualizada, donde predomina la asimilación de modelos culturales nacionales y foráneos generados en tiempos recientes, y tiende a la pérdida de contenidos tradicionales.

Referencias

González, H. N. (2019). Trazos culturales y generacionales. Estudio de la identidad cultural en jóvenes deLa Habana. Tesina de Diplomado en Psicología Social. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Morales, C. E. (2017). *Identidad, cultura y juventud.* La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello".

Morales, C. E. (2020). Identidades y desigualdades en jóvenes de la capital cubana. En M. Martínez, Y. V. García, y A. Torres, *Identidad Cultural: Retos y desafíos. Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación: La Identidad Cultural Cubana y Latinoamericana. Su fortalecimiento ante las transformaciones económicas y sociales del mundo contemporáneo* (p. 186-203). Villa Clara: Editorial Feijó, UCLV.

Morales, E., González, N. y Pelier, I. (2020). *Identidad cultural en jóvenes de La Habana. Informe de investigación.* La Habana: ICIC "Juan Marinello".

Morales, E., Sarduy, Y., Hernández, A. y Díaz, O. C. (2020). Identidades en adolescentes y jóvenes en la capital cubana. Explorando el impacto de las desigualdades. En L. L. Mayer, M. I. Domínguez, y M. Lerchundi, *Las desigualdades en clave generacional. Las juventudes y las infancias en el escenario*

latinoamericano y caribeño (pp. 121-148). Buenos Aires: CLACSO. Colección Grupos de Trabajo. GT Infancias y Juventudes.

Imaginarios juveniles. Una mirada desde las afrodescendencias, el género y sus sexualidades

Natividad Guerrero Borrego; Dianela Milán Ricketts

Resumen

La presente ponencia pretende aproximarse a un análisis que coloca las afrodescendencias, el género, las sexualidades y las juventudes, en un debate interseccional. Las desigualdades se generan en escenarios cuyas asimetrías de poder tipifican las dinámicas sociales, en las que estas intersecciones generan naturalizaciones y vulnerabilidad. Las particularidades de esta etapa hacen que, de manera regular, se consolide la concepción del mundo, lo que implica una movilización del comportamiento teniendo como plataforma motivacional convicciones y valores. Las trayectorias de vida influirán en lo que se cree del mundo que los rodea, y en las decisiones relativas a proyectos de vida.

Imaginarios sociales sobre afrodescendencia, género, sexualidades y juventudes

Los imaginarios forman parte de la cultura y su reproducción. Constituyen un repertorio de sentidos acreditado en un escenario social, cultural y que en conjunto conforman un marco de referencia que sirve de esquema de interpretación para comprender y aprehender la realidad socialmente dada, interpretar comportamientos sociales y legitimar determinadas valoraciones compartidas sobre nociones vitales (amor, el mal, el bien) e ideológicas (la nación, lo político, el arte, las razas, etc.) (Cegarra, 2012).

Representan el sustrato del sentido común existente en una sociedad, permitiendo que fluyan la comunicación y la cooperación. No es posible concebir a ningún conjunto humano teniendo que inventar cada día sus propias formas interrelacionales. Por lo tanto, tales formas son preexistentes y a ellas los individuos se remiten cotidianamente; son lo que Castoriadis denomina imaginario instituido. “Los jóvenes son así...”, “los

negros son así", "las mujeres son así", se dirán en una conversación dos de nuestros coterráneos, sin que deban explicitar de qué se trata este "ser así", cuáles son los elementos que compondrían esa comunidad imaginada (Baeza, 2011) de los jóvenes, de los negros, de las mujeres.

La raza es "la marca en el cuerpo de la posición que se ocupó en la historia" (Segato, 2010 citado en Romay, 2015, p. 15). Sin embargo, no es la "raza" la que constituye un recordatorio de estatus biológicos o psicológicos determinados, es el racismo el que insiste en perpetuar tal historia en las sociedades modernas. Con él se sigue reproduciendo la "fusión" imaginaria del pasado y el presente, dando forma a una representación colectiva determinada de la historia humana (Balibar, 1991, citado en Romay, 2015). Es en este constante deconstruir y construir que, actitudes forjadas en un medio social hegemónico y extinto, pueden sobrevivir a las causas que les dieron origen y afianzarse, con mutaciones adaptativas, en la subjetividad de las personas (Romay, 2015).

"Los descendientes americanos de la sufrida diáspora africana hemos (re)construido una identidad cultural que incorpora (…) un legado histórico del dolor. Esa identidad cultural parió una identidad política: la afrodescendencia" (Romay, 2015, p. 139). Actualmente se habla de afrodescendencias, en plural, para resaltar sus diversas implicaciones. Las afrodescendencias porque se trata de: un componente socio estructural, conformado por el impacto de la diáspora africana y su transformación en los diferentes países; un movimiento social contra hegemónico; un actor estratégico del desarrollo social; un lugar de enunciación de nuestras luchas y vida cotidiana; y un legado cultural ancestral e identitario que produce conocimientos y acción política transformadora (Campoalegre, 2019, p. 135).

El devenir histórico deja huellas también en otras construcciones socioculturales: el género y sus inequidades constituyen una muestra de ello. La comparación entre dominación sexual y racismo ha permitido entender su mecanismo de reproducción, a partir del tratamiento análogo que sufren las mujeres y los sujetos racializados, en nombre de un signo biológico irreversible. La tendencia del racismo y el sexismo es a la naturalización de la diferencia y la desigualdad social (Viveros, 2009).

El legado de estos mandatos sociales también afecta a los hombres, que en ocasiones se encuentran sobre exigidos por tener que comportarse como no son: "los hombres no lloran", son fuertes, tienen siempre que desear y satisfacer a las mujeres; demandas que a veces les generan conflictos y malestares no siempre resueltos exitosamente. Para los hombres negros esto no resulta mucho más fácil: en el imaginario occidental el sexo se ha convertido en uno de los rasgos que definen el ser negro (Viveros, 2009).

Las instituciones sociales son sistemas simbólicos engendrados por las significaciones imaginarias y que, a su vez, se convierten en sus portadoras, permitiéndoles crearse un mundo y una realidad social, que los dota de sentido y les permite organizarse (Anzaldúa, 2012). La familia constituye una de esas instituciones.

En la adolescencia y la juventud, la familia, como espacio de socialización, desempeña un rol esencial, en tanto debe posibilitar que las nuevas generaciones se vayan preparando para el papel de adulto que tendrán que asumir. Este acercamiento debe ejercer una influencia positiva sobre los comportamientos sexuales en estas edades, partiendo de posturas no hegemónicas en cuanto a los roles asignados y asumidos, su expresión, exigencia y cumplimiento desde el seno familiar. De esta manera se fomentará la autonomía para su desarrollo personal, repercutiendo en las relaciones de pareja que se establezcan en cualquier etapa de la vida (Peñate, Semanat y Del Risco, 2014).

Las juventudes en los procesos anatomofisiológicos y psicosociales por los que transitan, consolidan y alcanzan su plenitud. Esta etapa, asumida de los 20 a los 29 años aproximadamente, cuenta con más recursos personológicos para transitar con menos riesgos hacia la adultez, pero eso va a depender de cómo hayan transcurrido sus historias de vida, incluyendo el contar con independencia económica.

En las adolescencias, comprendidas entre 10-19 años, se desarrolla la capacidad reproductiva y se activan las hormonas sexuales, de manera que se generan necesidades que incluyen con frecuencia intercambios sexuales y el inicio de una vida sexual activa. Sin embargo, la existencia de paradigmas adultocentristas genera brechas en el ejercicio de los derechos en materia de salud sexual de esta población en el país. Persisten barreras legales que limitan las posibilidades de acceso de las adolescentes a servicios de salud sexual, a los que no pueden llegar sin un acompañamiento adulto que los represente; es decir, no cuentan con titularidad para decidir acerca de los métodos de protección a emplear o para determinar la continuación o no de un embarazo. Situaciones como estas hacen vulnerable al grupo etario respecto a responsabilidades que deben asumir y que resultan contradictorias con la posibilidad legal, por ejemplo, de contraer matrimonio tempranamente: desde los 14 años las muchachas y 16 años los varones, con el consentimiento adulto.

El análisis amerita una perspectiva integradora para una mejor comprensión de los procesos que se dan en el ámbito de las relaciones interpersonales, la familia y la vida cotidiana, y que explican cómo personas concretas, a partir de sus experiencias vitales, construyen y recrean sus mundos particulares de acuerdo con sus pertenencias raciales, identitarias, de género, generacionales, entre otras (Almeida, 2011). ¿Qué concepción poseen las familias cubanas, considerando su papel como agentes de socialización, sobre los diversos grupos raciales?, ¿qué imagen/autoimagen desarrollan adolescentes y jóvenes sobre sí mismos y los otros con respecto

al color de la piel?, ¿qué sucede cuando se interseccionan estas variables generadoras de discriminación: juventud, género y/o afrodescendencia?, ¿cómo se implican los jóvenes en los imaginarios sobre sus sexualidades?

El triunfo de la Revolución en 1959 marcó el inicio de un proyecto social que contemplaba transformaciones estructurales de carácter político, económico, jurídico y social que permitieron el tránsito hacia un orden social diferente. Estos cambios incluían propuestas dirigidas a los grupos más vulnerables, entre los que se encontraban las mujeres y amplios sectores de la población negra. Muchos cambios se produjeron en la situación de aquellas, sin embargo, con relación a la discriminación racial, el proceso ha sido más lento y no exento de limitaciones (Almeida, 2011).

Las garantías universales de los derechos sociales de la ciudadanía en todas las esferas de la sociedad crearon la ilusión de un problema resuelto, por lo que el tema racial perdió visibilidad y cayó en un silencio que permitió solapar y mantener latente el racismo en la conciencia social, desplazándolo al ámbito de la vida cotidiana y las relaciones interpersonales (Almeida, 2011).

Diversas familias cubanas estudiadas, independientemente de su composición racial, perciben de una forma u otras manifestaciones de racismo en diversos ámbitos…: "*siempre que hay un robo se busca al negro*". Sin embargo, son estas mismas familias las que al referirse a los distintos grupos raciales, lo hacen desde un imaginario social que tiene muchos elementos negativos que aportar sobre los negros, a partir de su comportamiento social: vulgares, delincuentes, violentos; que por el contrario valora positivamente a los blancos a partir de características personológicas: educados, preocupados por la familia, tranquilos; y que dice muy poco de los mestizos, por encontrarse en una posición intermedia (Espina, Pérez, & González, 2011).

Así, las propias familias contribuyen a la reproducción de este imaginario social que coloca a blancos y negros en los dos extremos aparentemente incongeniables de una escalera social archiconstruida, con soporte social imaginario sí, pero con implicaciones reales. Tan reales como el malestar de una adolescente negra: "*El pelo tengo que estar siempre arriba de eso, con productos y cosas*" (Rey, 2015), porque su valoración y conformación identitaria se realiza a partir de la comparación con un modelo socialmente aceptado, que resulta ser el de las personas blancas.

Esta intersección entre género y afrodescendencia se aprecia, de manera particular, en el caso de la mujer como objeto de belleza. El canon estético está basado en una tipología blanca, eurocéntrica. Este mito tiene exigencias e implicaciones para todas las mujeres, pero para las negras tiene un doble impacto: además de colocarlas en posición de desventaja, les impone limitaciones desde el punto de vista social y personal, obligándolas a redibujarse continuamente, negarse a sí mismas, generando malestares, ansiedades y frustraciones (Almeida, 2011). Los rasgos faciales (tamaño de la nariz y labios), y especialmente el pelo, constituyen los elementos más rechazados por ellas.

De manera que, los adolescentes estudiados se reconocen a sí mismos como seres racializados, sin embargo, no se aprecia en ellos un sentimiento de pertenencia racial, ya que su identificación está atravesada por estereotipos y marcada por una pobre elaboración personal (Rey, 2015). Cabe preguntarse: ¿qué implicaciones tiene esto en un periodo de la vida en que se está en plena conformación de un sí mismo determinado, también, por la identidad racial?

Elementos como estos marcan también las valoraciones de los y las jóvenes con respecto a los distintos grupos raciales y su pertenencia. Las repercusiones de tales construcciones atravesadas por un imaginario que

pondera a unos y denigra a otros signan a los jóvenes blancos y mestizos, quienes poseen una autoimagen positiva, así como satisfacción con respecto a la pertenencia a sus respectivos grupos, cosa que no sucede con los jóvenes negros (Pelier, 2017). Estos ya no solo reciben la negativización de la negritud por parte de los miembros de otros grupos, si no que tales discriminaciones han sido asimiladas y reproducidas en el discurso y las vivencias sobre sí mismos. De esta manera, blancos y negros reproducen el poder para quienes lo han detentado a lo largo de la historia, traduciendo los valores culturales y estéticos hegemónicos asociados a lo blanco como superior (Almeida, 2011).

Es en el ámbito familiar donde, al intercambiar además acerca de la capacidad para la planificación familiar, en pocas ocasiones la familia presiona en cuanto a la selección de la pareja y la descendencia, elementos entre los que se incluyen cuestiones raciales: "Hay que adelantar la raza", "Los negros son para gozar y los blancos para reproducir"; elementos generadores de malestar: "*(...) uno se siente mal porque, a veces, tiene una pareja negra, que le gusta, que se siente bien y entonces la gente diciéndote todas esas cosas y tú dices: " (...) a lo mejor me busco a un blanco y es insoportable, no es educado y este lo tiene*" (Pelier, 2017).

Una investigación realizada por (Almeida, 2011) encontró que la muestra se manifestaba a favor de las relaciones interraciales. Sin embargo, un análisis tomando en cuenta el color de la piel, reveló que las personas blancas rechazaron el vínculo interracial en el marco de las relaciones que implican vínculos afectivos matrimoniales, de parentesco, en espacios como la vivienda y en el ámbito de los negocios. El estado latente de expresiones racistas en el ámbito de las relaciones interpersonales y la familia se fortalece a partir de

coyunturas económicas. La raza configura una jerarquía social que se perpetúa a través del control de la sexualidad como un medio de mantener la diferencia racial (Almeida, 2011).

La "blanquitud" (Fankemberg., 2000 citado en Viveros, 2009) deviene así en locus de elaboración de una gama de prácticas culturales usualmente no marcadas ni nombradas, es decir, invisibilizadas.

En este sentido, la academia cubana con frecuencia en sus exploraciones trata insuficientemente la posible influencia entre ser afrodescendiente o no y determinados fenómenos vinculados con la sexualidad, que constituyen objeto de investigación:

- En estudios con temáticas relativas a las relaciones de pareja en la juventud, como generalidad, la variable color de la piel no resulta de interés: no constituye objeto de análisis ni tampoco se recoge como variable sociodemográfica a considerar con respecto a los sujetos participantes ni a sus parejas
- Las referencias al color de la piel se encuentran ausentes en los ideales de pareja de los jóvenes universitarios. Al no existir referencia en las investigaciones con respecto al color de la piel se desconoce si esta invisibilización se produce desde la vivencia (la propia experiencia) o desde lo "sobreentendido" (lo establecido socialmente)
- Los jóvenes universitarios refieren como criterios para la selección de pareja: la apariencia, el atractivo físico, "lo estético", el status social… ¿Cumplen los negros, desde lo imaginario que sobre ellos circula, estas características? No se hace alusión al color de la piel de manera explícita, pero las características de ese ideal de pareja parecen excluirlo de lo que resulta socialmente deseable
- Los jóvenes sitúan a mediano o largo plazo los proyectos de formación de la familia propia debido a aspiraciones de realización profesional y personal, asociadas también a la consecución de mejoría

económica e independencia habitacional. Las características de la persona con que se tendrían los hijos no es mencionada como un elemento relevante al respecto, o, por el contrario, debe tributar en este sentido a su alcance. El color de la piel no es nunca mencionado

En el espacio estudiantil universitario, la distribución según color de la piel en 16 carreras de la Universidad de La Habana sigue la misma representación que a nivel macrosocial: los blancos constituyen el mayor porcentaje en todas ellas (alrededor del 80% -más que lo que representan en la población cubana, donde constituyen cerca del 60%-), luego se encuentran los mestizos (alrededor del 14% de esta matrícula) y los negros (alcanzan el 6%). Con respecto al género, las mujeres se encuentran sobrerrepresentadas en dicha universidad (constituyen cerca del 64%), a excepción de en las carreras Física, Matemática y Computación, vinculadas a las denominadas "ciencias duras".

El género emerge constantemente como elemento constitutivo de las relaciones sociales, ya que resulta una variable de base sobre la que actúan otras dimensiones generadoras de diferencias: etnia, edad, nivel educativo, clase social, ingresos, condición rural o urbana, etc., por lo que los frenos y transformaciones en el ámbito de género influyen en las otras y viceversa.

En este sentido, la consolidación de procesos como la identidad de género y sexual genera para algunos adolescentes y jóvenes procesos discriminatorios, cuando no responden a las exigencias heteronormativas. Esto añade otro elemento de discriminación a la intersección mujer-afrodescendiente.

Siguiendo planteamientos sexológicos, la sexualidad es la manera de vivir el resultado de la sexuación. Hay tantas formas de sexuación, tantos "sexos", como personas somos (Amezúa, 2003). Sin embargo, aún perdura el debate con respecto a las orientaciones eróticas del deseo disidentes, a pesar de existir consenso

sobre su desclasificación en el manual de enfermedades mentales. En este sentido, las mujeres lesbianas padecen más que los hombres homosexuales. La interseccionalidad se presenta como inherente a toda relación de dominación y como tal impide o debilita las tentativas de resistencia (Dorlin, 2008 citado en (Viveros, 2009).

Conclusiones

La reconocida frase de Simon de Beauvoir: "La mujer no nace, se hace" lleva consigo la búsqueda de la desnaturalización del sujeto universal, permitiendo pensar la complejidad de la construcción social y cultural de la subjetividad, y con ella, la clase, la raza y la desigualdad social en constante relación con el género y la sexualidad (Viveros, 2009). El racismo signa la identidad, y el género y la raza configuran la clase (Moore, 1991 citado en Viveros, 2009).

Las reflexiones realizadas llaman la atención sobre algunas situaciones y brechas que requieren de análisis que permitan el perfeccionamiento en la efectividad del trabajo educativo. Los tiempos de hoy exigen nuevas dinámicas, nuevas interpretaciones y sobre todo se necesitan nuevos métodos dialógicos, conocimientos y comprensión acerca de la diversidad de la naturaleza humana.

Los atributos discriminantes tratados en la ponencia, cuando convergen, colocan a las personas que los poseen, por elección o no, en escenarios empobrecidos y limitados, generando la necesidad de hacer justicia social cuando se toma conciencia de que su situación no es una herencia genética sino social. Entonces, no queda otro camino que enfrentar esa realidad desde diversos espacios de enunciación.

Referencias

Almeida, Y. (2011). Un mal que agoniza, pero no muere. En N. Vasallo (coordinadora), Desde otra perspectiva (pp. 101-109). La Habana: Editorial de la Mujer.

Amezúa, E. (2003). El sexo: historia de una idea. Revista española de sexología. Extra doble No. 115-116. Estudios universitarios de Postgrado de Sexología. Publicaciones del Instituto de Sexología de Madrid, 65 y 160.

Anzaldúa, R. (2012). Lo imaginario como significación y sentido. En R. Anzaldúa (coordinador), Imaginario social: creación de sentido (pp. 30-62). México D. F.: Horizontes Educativos.

Baeza, M. A. (2011). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En J. Coca, J. Valera, F. Randazzo, & J. Pintos, Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales (pp. 31-42). España: TREMN – CEASGA .

Campoalegre, R. (2019). Cuba: ante los retos del Decenio y bajo el lente de los feminismos negros. En R. Campoalegre, & A. Ocoró (coordinadoras), Afrodescendencias y contrahegemonías. Desafiando al Decenio (pp. 125-155). Buenos Aires: CLACSO.

Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. Cinta moebio, 1-13.

Espina, R., Pérez, M. y González, E. (2011). Prejuicio racial: expresiones actuales y factores de supervivencia. En C. d. autores, Las relaciones raciales en Cuba (pp. 173-216). La Habana: Fundación Fernando Ortiz.

Pelier, I. (2017). Identidad racial de jóvenes capitalinos: autoimagen de mestizos, blancos y negros. La Habana: Facultad de Psicología. Tesis de diploma.

Peñate, A. I., Semanat, R. y Del Risco, O. (2014). Adolescentes y jóvenes en los ámbitos de familia y pareja: Un reto para las Ciencias Sociales. *Estudio* (17), 80-91.

Rey, G. (2015). Somos ¿iguales? Caracterización de la identidad racial en un grupo de adolescentes pertenecientes a La Habana. La Habana: Facultad de Psicología [Tesis de Diploma].

Romay, Z. (2015). Cepos de la memoria. Impronta de la esclavitud en el imaginario social cubano. Matanzas: Ediciones Matanzas.

Viveros, M. (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto Latinoamericano actual. *Rev.latinoam.estud.fam*, 63-81.

Identidad nacional en jóvenes cubanos del siglo XXI. Atravesamientos múltiples

Ofelia Carolina Díaz Bravo[18]

Resumen

[18] Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Cuba

El tema de la identidad se redimensiona en el escenario mundial y ocupa agendas científicas, gubernamentales y de la sociedad civil. Es un proceso sociopsicológico complejo y dinámico, marcado por el tiempo y el contexto histórico social; reflejo del interjuego entre las subjetividades individuales y colectivas. Al explorar a través de un cuestionario los elementos que configuran la identidad nacional en jóvenes cubanos de 18 a 30 años; emergen continuidades y rupturas en la caracterización de la identidad nacional con respecto al pasado siglo y heterogenización de sus atributos atendiendo a variables sociodemográficas que marcan la inserción en la sociedad.

Ponencia

La identidad constituye una de las más importantes expresiones de la vida en comunidad. Los grupos humanos la crean como resultado de su participación y accionar en común; al tiempo que la necesitan para darle sentido a sus actividades y lograr que estas contribuyan a su bienestar e inserción en la sociedad. Por esto y porque es un proceso siempre en cambio y construcción, aun cuando identifica a los grupos y pueblos, resulta un tema cardinal en las ciencias sociales de cualquier tiempo y lugar. Su debate se vuelve polémico en la actualidad. Unos lo tildan de innecesario pues somos cada vez más similares y las identidades tienden a "desaparecer"; otros, abogan por la defensa de lo que hace distinto y valioso a los grupos humanos.

Se trata de un fenómeno complejo, con marcada determinación histórica- cultural, que se expresa en un continuo desde la dimensión individual hasta la colectiva. En esta última se incluye la identidad nacional, la cual suma a su trascendencia sociopsicológica ser considerada entre las claves de la política contemporánea (López de Lizaga, 2010), por su papel decisivo en la necesaria relación de identificación entre los ciudadanos y el Estado (Talavera, 1999).

En Cuba el interés por el tema, declarado en agendas gubernamentales, científicas y de la sociedad civil, se acompaña del llamado oficial a desarrollar investigaciones sociales sobre los asuntos prioritarios de la vida de la sociedad, para contribuir desde la ciencia a la toma de decisiones a los diferentes niveles. Así se cuenta con múltiples investigaciones nacionales que dan cuenta de la heterogeneidad social existente (Espina y Echevarría, 2015; Echevarría, Esquenzai y Rosales, 2018; Martín, Bárcenas y Torralbas, 2019; Morales, Sarduy, Díaz y Hernández, 2020; Pañellas, 2020), y provocan interrogantes en torno a la estabilidad o cambio de la identidad nacional; de manera especial en la población joven.

De acuerdo con la definición que ofrece De la Torre (2001) esta se entiende como un espacio sociopsicológico de pertenencia, formado por el conjunto dialéctico de cualidades, significados y representaciones en torno a tradiciones, historias, formas de vida, motivaciones, creencias, valores, costumbres, actitudes, prejuicios, rasgos- que comparten entre sí las personas, que les permite expresarse como un "nosotros" nacional, reconocerse conscientemente, relacionarse los unos con los otros, compararse con otros grupos nacionales, mirarse reflexivamente y establecer discursos compartidos, que dan continuidad a esta identidad dentro de las transformaciones y los cambios. Entenderla de este modo supone considerar tanto la autoimagen que tienen los sujetos del grupo nacional como la que poseen de sí mismo como parte de este.

Asumida así, la investigación que se comparte se propuso como **objetivo** caracterizar la identidad nacional en jóvenes cubanos residentes en La Habana en el periodo 2016-2018. Esto implica contemplar la dimensión perceptual del proceso, la posición ante la autocategorización como parte del grupo, los conocimientos que poseen los sujetos en relación a su pertenencia a este, su valoración y los sentimientos que provoca.

Con tal intención se emplea un cuestionario individual y autoadministrado, elaborado para los fines de la investigación sobre la base de estudios precedentes sobre el tema. El mismo incluye preguntas abiertas y cerradas de selección múltiple, escalas tipo Likert y el Diferencial Semántico *Los cubanos somos…,* con la opción de sumar nuevos adjetivos. Este último fue construido para estudiar la autoimagen nacional por Vicent (1989) tutorado por De la Torre, a partir de múltiples exploraciones sobre los adjetivos empleados por cubanos y cubanas para evaluar a personas de distintos países (De la Rosa, 1987, 1989; López y Belete, 1988), desarrolladas con igual conducción.

De la población de jóvenes cubanos residentes en La Habana, con edades comprendidas entre los 18 y 30 años, coincidentes con la juventud media y tardía según las sub-etapas propuestas por Domínguez (2000), participan del estudio 191 sujetos cuya selección respeta los criterios de accesibilidad y heterogeneidad, descansando este último en los datos sociodemográficos que en investigaciones precedentes han ofrecido información de interés: edad, sexo, color de la piel, nivel de escolaridad y ocupación. Se trata de una muestra no probabilística de casos tipo.

Se involucran jóvenes de todos los municipios de la provincia, mujeres y hombres, de diferentes colores de piel (blanca, mestiza, negra), de nivel secundario, técnico medio y superior, obrero calificado, preuniversitario y universitario; estudiantes, trabajadores, desvinculados del estudio y el trabajo. Entre los que trabajan o combinan estudio-trabajo se identifican trabajadores por cuenta propia, técnicos, administrativos, profesionales, trabajadores de los servicios, obreros, intelectuales, dirigentes y artistas.

La atención a la heterogeneidad de los sujetos y los grupos implicados en la variedad de manifestaciones del objeto de estudio planteado; así como, la sincronización de la toma de las evidencias se torna garantía de

que se compartan elementos contextuales y experiencias de vida, lo que permite deducir que las características de la identidad nacional emergentes están presentes y/o son esperables en la población que representan.

Coherentes con los presupuestos teóricos de partida, los **resultados** revelan las relaciones entre dimensiones psicológicas y sociodemográficas, emergentes de la observación de la multiplicidad de elementos implicados en la configuración de la identidad nacional. Ponen al descubierto su carácter dinámico, la presencia de atributos permanentes en el tiempo en coexistencia con nuevos que emergen y la desaparición de otros, como reflejo de cambios operados en los tiempos y los contextos.

Se mantiene la primacía de las motivaciones referidas a la satisfacción del bienestar personal (material), el esparcimiento y el descanso y las relaciones interpersonales. Las esferas socio-política y laboral-estudiantil no son privilegiadas dentro de la jerarquía motivacional, tendencia que se acentúa en el tiempo, se deprime con respecto a los años 90 (Cossío, 1995; Díaz, 1992; González y Concepción, 1993; Moreno, 1995; Pérez, 1992) y se acentúa la tendencia de inicios del 2000. Priman los móviles del comportamiento mayormente de tipo personal, desaparece el equilibrio entre motivaciones personales y sociales de los años 80 (De la Rosa, 1989).

Aparece con fuerza las ansias de viajar (asociadas al grupo nacional y a los sujetos), asociada a la necesidad de esparcimiento, la superación profesional y el bienestar material -mejoría económica. Se habla con naturalidad de la posibilidad de vivir fuera de Cuba, con carácter temporal y definitivamente; al tiempo que para otros no es una opción valorada.

Valores como la amistad, la familia, ser humanos, la inteligencia y ser trabajadores muestran estabilidad en el tiempo. Por su parte, la solidaridad destaca desde la preocupación por su deterioro al igual que en años 90. (Díaz, 1992; López, 1992). A diferencia de décadas anteriores sobresale la honestidad como valor, entiendo

por esta el hecho de no traicionar y no mentir; acompañada de la preocupación por el deterioro de este y del respeto.

El choteo, desde su connotación positiva, y la actitud humana acompañan en el tiempo a otras actitudes de carácter negativo como son el machismo, la doble moral, el oportunismo, la pasividad y el ser "criticones" (Cossío, 1995; De la Torre, 1995; Díaz, 1992; López, 1992; Noriega y González, 1992; Moreno, 1995; Pérez, 1992). Se lamenta el incremento en el grupo nacional de actitudes reprochables de tipo homofóbicas, racistas, de desvalorizacion de jóvenes y mayores. Se destaca desde el malestar la mala educación, la vulgaridad, la chavacanería, la violencia, la ausencia de profesionalismo, la vagancia y la corrupción.

Con respecto a estudios precedentes el contenido de los prejuicios crece. Se suman los asociados a cuestiones sexuales, de color de piel, procedencia georgráfica (en detrimento de orientales y pinareños) y religión, a los referidos a razones de género (mujer en desventaja) (González y Concepción, 1993; Díaz, 1992; Díaz, 1996; Fernández, 1993; González y Concepción, 1993), ocupación y etarios (García, 2017) acotados en los años 90. Tal percepción de existencia de prejuicios en el grupo nacional es heterogenizada por la ocupación, el color de la piel y la edad. Quienes simultanean estudio y trabajo afirman con mayor frecuencia la existencia de prejuicios sexuales; en tanto jóvenes de entre 25-30 años y de piel negra y mestiza destacan los ocupacionales, cuando los mismos se relacionan con la subvaloración de los oficios y trabajos que demandan menor nivel de instrucción (trabajadores de limpieza, comunales, construcción).

La mirada crítica ante estos, acompañada de malestar por su presencia, da cuenta de jóvenes que exigen cada vez más la diversidad como parte de la naturalidad (mujeres emancipadas, parejas multiraciales, aceptación de parejas homosexuales, familias homoparentales). Como emergencia de la heterogeneidad y de

la dificultad para aceptarla pueden leerse la coexistencia de la desvalorizacion de mujer con la defensa de su emancipación y el rechazo de la diversidad de orientacion sexual con aceptación y/o respeto.

Se "amplia" el sistema de creencias reconocido trasluce religiones, ideologías (Revolución) y juicios (superioridad cubano, futuro optimista, futuro incierto), e incluye multiplicidad de cultos (católico, cristianos, protestantes, testigo de Jeová, musulman, afrocubanos), reafirmandose el sincretismo religioso ya atribuido (González y Concepción, 1993; Díaz, 1992; Fernández, 1993; Pérez, 1992).

Cualidades asociadas a las relaciones interpersonales (alegres, solidarios, extrovertidos, sociables, fiestero) y el afrontamiento exitoso de la vida (luchadores) muestran continuidad (Alonso y Galguera, 1992; Cossío, Calá y Díaz, 1990; Coello y Parets, 1991; Díaz, 1992, González y Concepción, 1993; Hernández, Rodríguez y Jiménez, 2018; Leyva, Ortega y Carballo, 2018). En cambio, marcan una ruptura el hablar de desorganizado cuando en los años 80 se apuntaba organizados, de un incremento en el tiempo hasta llegar a "bastante" del calificativo subdesarrollado y de corrupto como nueva atribución de marcada carga negativa. Muestra también de la re-creación constante de la identidad es la emergencia de los calificativos luchadores y emprendedores, cuando trabajadores parece disminuir su intensidad con respecto a los estudios precedentes (De la Torre, 2003). Los primeros se refieren a la tenacidad, la valentía para sacar adelante proyectos personales; el segundo, a la disciplina y rendimiento en instituciones laborales tradicionales.

Ponen matices a la autoimagen del grupo nacional, en este aspecto, la edad, el sexo, el color de la piel y la ocupación de los jóvenes. Es más favorable la percepción en quienes tienen entre 25 y 30 años (consideraran a los cubanos más profundos, trabajadores, organizados, elegantes y sensibles), en las mujeres

cuando se trata de cualidades asociadas al intelecto (inteligente, moderno, incorrupto, activo y sensible), en jóvenes de piel blanca (no drogadictos, pacifistas e incorruptos) y en trabajadores.

En sentido general la autoimagen del grupo nacional continúa siendo básicamente positiva y superada por la autoimagen de los indiviudos como parte de dicho grupo (Cámaras y Rodríguez, 2016; De la Torre, 1994, 1997, 2001; Díaz, Escalona y Molina, 2017; Díaz y Pañellas, 2019; García, 2017; Garriga y Hernández, 2009; González y Concepción, 1993; Pérez, 1992; Silva, Guamán y Alexandre, 2016). Sin embrago, se presentea en el siglo XXI más autocrítica y realista.

Continua ausente el sindrome IDUSA, descrito por José Miguel Salazar (1983) que hace referencia al sentimiento de minusvalía nacional (Yáñez, 2000; Vicent, 1989), conservandose en el tiempo el orgullo de ser cuban@ (Cámaras y Rodríguez, 2016; De la Torre, 1994, 1997, 2001; Díaz, Escalona y Molina, 2017; Díaz y Pañellas, 2019; García, 2017; Garriga y Hernández, 2009; González y Concepción, 1993; Pérez, 1992; Silva, Guamán y Alexandre, 2016).

Las razones de reconocimiento de la pertenencia al grupo nacional guardan relación con la edad y el nivel de escolaridad. Reconocerse cubana-cubano descansa prinicipalmente en el hecho de haber nacido en Cuba para quienes tienen entre 25 y 30 años; en tanto, el prestigio de la nación es la razón de jóvenes de nivel secundario de escolaridad y obreros calificados.

Ser cubana-cubano genera sentimientos diversos. Los positivos descansan en el arraigo, las características de su gente y del país. Los negativos, por su parte, se atribuyen a cuestiones “organizativas” del sistema social (gestiones de recursos, regulaciones, que se vivencian como frenos de desarrollo personal). La ambivalencia de sentimientos se debe a la coexistencia de virtudes y críticas a este.

Las ventajas de la pertenencia al grupo nacional se relacionan con cuestiones referidas a la psicología de su gente, características del sistema social (salud, educación, seguridad), riquezas culturales y geográficas. Las desventajas se asocian a limitaciones económicas, dificultades para viajar, regulaciones gubernamentales e imagen distorsionada de las y los cubanos en el mundo. Se constata que en la valoración de la pertenencia es el reconocimiento de desventajas lo que se matiza de acuedo a la edad, siendo los más jóvenes quienes sobresalen.

Conclusiones

Existe una identidad nacional cubana básicamente positiva, fuertemente sentida y vivenciada favorablemente; aunque no exenta de cuestionamiento y heterogenizada por la edad, el color de la piel, el sexo, el nivel de escolaridad y la ocupación, variables sociodemográficas que marcan la inserción en la sociedad.

La similitud entre las dimensiones grupal y personal de la autoimagen de los cubanos-cubanas, descansada en la preponderancia de atributos valorados social y personalmente que elevan la autoestima, se viven con orgullo, se justifican con razones internas y externas a los individuos y se asocian a la estabilidad en el tiempo; justificando el sentido de pertenencia experimentado y corroborando la defensa de la identidad nacional que se refleja con mayor o menor elaboración personal en el discurso compartido.

Entre dichas dimensiones existe una distancia que evidencia la heterogeneidad posible en la homogeneidad que supone esta identidad colectiva. Matices que atañen a la autoimagen del grupo nacional y a la imagen de cubanas-cubanos diversos, desde condiciones sociodemográficas que pueden constituir pautas identitarias.

Los atributos no favorecedores (prejuicios, actitudes negativas, rasgos y valores en deterioro) motivos de conflicto y malestar resultan ajenos a los sujetos y percibidos como emergentes contextuales, imputados a acontecimientos precedentes no vividos y condiciones económicas, políticas y sociales que inciden en el bienestar personal. Entendible como manifestación de la activación de mecanismos protectores de la identidad nacional.

El reconocimiento de las particularidades de la identidad nacional en jóvenes favorece nuevos niveles de comprensión de este grupo etario en Cuba y deviene referente para actores sociales centrados en el bienestar humano y el desarrollo de la nación. Contribuyen a la toma de decisiones de cara a la gobernabilidad y el diseño de políticas juveniles. Resultan útiles para el trazado de estrategias nacionales de comunicación, orientación, educación e intervención.

Referencias

Alonso, E. y Galguera, M. (1992). El cubano en el cine: un acercamiento a la identidad nacional. [Tesis de Diploma], Universidad de La Habana, Facultad de Psicología.

Calá, O. y Díaz, M. (1990). Estudio comparativo de la imagen del cubano en trabajadores. Trabajo de curso, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología.

Cámaras, F. T., Rodríguez, C. M. y de Jesús, I. (2016). Identidad nacional. La autoimagen y la heteroimagen en un grupo de jóvenes estudiantes universitarios de La Habana. Trabajo de curso., Facultad de Psicología. Universidad de La Habana., La Habana.

Coello, G. y Parets, N. (1991). Autoimagen del cubano e imagen del norteamericano y del latinoamericano. Trabajo de curso, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología.

Cossio, V. E. (1994). Estudio de la identidad del cubano a través de sus chistes. Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.

Cuba, P. C. (2011). Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución. Recuperado de: cubadebate.cu/cup-content/uploads/2011/05/folleto-lineamientos-VI-cong.pdf.

De la Rosa, G. (1987). Imagen de Estados Unidos en jóvenes cubanos. Trabajo de curso, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.

De la Rosa, G. (1989). La imagen de Estados Unidos en jóvenes cubanos. Trabajo de curso, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.

De la Torre, C. (1994). ¿Cómo somos los cubanos? La Habana.

De la Torre, C. (1995). ¿Cómo somos los cubanos? Estudiantes de la Ciudad de La Habana responden dibujando. *Revista Cubana de Psicología, 12*(3), 209-234.

De la Torre, C. (1997). La identidad nacional de los cubanos: logros y encrucijadas de un proyecto. *Revista Latinoamericana de Psicología., 29*(12), 223-241.

De la Torre, C. (2001). Las identidades. Una mirada desde la psicología. La Habana, Cuba: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

De la Torre, C. (2003). Sobre los jóvenes cubanos. En El cubano de hoy: un estudio psicosocial. (pp. 187-196). La Habana: Fundación Fernando Ortiz.

Díaz, O. y Pañellas, D. (Mayo-agosto de 2019). Cuba y Estados Unidos: autoimagen e identidad nacional. (P. C. Sociales., Ed.) *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 7*(2).

Díaz, B. C. (1992). Talleres para la expresión y desarrollo de la identidad nacional. Trabajo de Dioloma, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología.

Díaz, B. O. (1996). Identidad nacional desde la perspectiva de género. Revisión de técnicas tradicionales y novedosas. Tesis para optar por el título de Máster en Sexualidad., Centro Nacional de Educación Sexual. Ministerio de salud Pública, La Habana.

Díaz, C., Escalona, A. L. y Molina, K. (2017). Retrato a lápiz de cubanas y cubanos del siglo XXI: jóvenes universitarios dibujan su identidad nacional. *Revista Estudio* (22), 14-21.

Domínguez, M. (2000). La integracion y desintegración de la juventud cubana a finales del siglo. Procesos objetivos y subjetividad juvenil. La Habana: CIPS.

Echevarría, L. D., Esquenzai, B. A. y Rosales, V. S. (2018). Cuba: continuidades, rupturas y desafíos para la política de empleo. Balance la última década. Novedades en Población, 14(27 Recuperado de: http://www.novpob.uh.cu/index.pdh/NovPob/article/view/308), 1-9.

Espina, M. y Echevarría, D. (. (2015). Cuba: Los correlatos socioculturales del cambio económico. La Habana: Ruth Casa Editorial.

Fernández, L. (1993). Estudiantes de Artes Plásticas dibujan al cubano. Tesis, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología.

García, D. R. (2017). "La guagua de todos". Un estudio de identidad nacional en jóvenes capitalinos. Tesis para la obtención del título de Licenciatura en Psicología., Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

Garriga, H. T. (2009). Cubanos y norteamericanos. Una investigación de autoimagen y heteroimagen. Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

González, S. y Concepción, A. (1993). Identidad del cubano: estudio diferencial entre hombres y mujeres. Trabajo de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.

Hernández, G. Y., Rodríguez, P. R. y Jiménez, R. R. (2018). "Nuestra búsqueda cotidiana", un estudio de identidad nacional en jóvenes capitalinos. Trabajo de curso., Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.

Leyva, A. D., Ortega, B. G. y Carballo, C. J. (2018). Identidad nacional en jóvenes habaneros trabajadores del sector estatal y cuentapropista. Trabajo de curso. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.

López, T. y Belete, H. (1988). Imagen del norteamericano en jóvenes cubanos: una exploración psicosemántica. Trabajo de curso., Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.

López de, L. J. (2010). Ciudadanía e identidad nacional. En R. L. (coords.), Educación cívica: democracia y cuestiones de género. Barcelona: ICARIA.

López, L. (1992). Aproximación a la identidad nacional desde la literatura. Tesis, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología.

Martín, C., Bárcenas, J. y Torralbas, J. (2019). Jóvenes cubanos: en sus marcas listos... La Habana: Ediciones Temas. Colección Fábrica de ideas.

Morales, C. E. (2017). Identidades colectivas, identidades marginadas en la juventud cubana. En E. Morales Chuco, Identidad, cultura y juventud. (pp. 77-96). La Habana, Cuba: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.

Morales, C. E., Sarduy, Y., Díaz, B. O. y Hernández, A. (2020). Identidades en adolescentes y jóvenes de la capital cubana. Explorando el impacto de las desigualdades. En M. Domínguez, & L. Mayer, Las desigualdades en clave generacional hoy. Las juventudes y las infancias en el escenario latinoamericano y caribeño. Recuperado de: https://www.clacso.org/…/presentacion-de-libros-de-investi…/.

Moreno, M. (1995). Los cubanos somos...estudiantes de Ciudad de La Habana escriben sobre su identidad. Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.

Noriega, L. y González, D. (1992). Estudio de la psicología del cubano mediante el método de la observación natural. Trabajo de curso, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología.

Pañellas, Á. D. (2016). Impactos subjetivos de las reformas económicas: Grupos e identidades sociales en la estructura social cubana. En M. E. Echevarría, Cuba: Correlatos socioculturales del cambio económico. (pp. 164-176). La Habana: Ruth Casa Editorial.

Pañellas, Á. D. (2020). Grupos e identidades sociales en cambio. Novedades en Población, 16(31), 64-84.

Pañellas, D. y Peña, A. (2020). Dinámicas grupales e identitarias en la estructura social cubana. En A. Pañellas, y I. (. Babrera Ruiz, Dinámicas subjetivas en la Cuba de hoy (Primera. Recuperado de: alfepsi.org/libro/-dinamicas-subjetivas-en-la-cuba-de-hoy ed., pp. 20-36). ALFEPSI.

Pérez, Y. (1992). Entrevistas a expertos: una aproximación a la identidad nacional del cubano. Tesis, Universidad de La Habana, Facultad de Psicología.

Salazar, J. (1983). Bases psicológicas del nacionalismo. México: Trillas.

Silva, G. A., Guamán, D. y Alexandre, D. (2016). Un estudio de autoimagen en un grupo de jóvenes universitarios del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Trabajo de curso., Facultad de Psicología. Universidad de La Habana., La Habana.

Talavera, F. P. (1999). El valor de la identidad nacional. Cuadernos electrónicos de Psicología del derecho. Recuperado de: www.uv.es/cefd/2/Talavera.html).

Vicent, M. (1989). Estudio psicosemántico de identidad. Trabajo de diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana.

Yañez, A. (2000). Antes y ahora: un estudio psicosemántico comparativo sobre identidad. Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana y Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana.

Aporte del estudio de la percepción social del acceso a la universidad a la reflexión sobre políticas públicas.

Experiencia en los contextos cubano y mexicano

Solanch García Contino; Annia Almeyda Vázquez; Claudio Rafael Castro López

Resumen

La investigación tuvo como objetivo diseñar un instrumento de medición de la percepción social del acceso a la universidad de estudiantes de enseñanza media superior de La Habana y Veracruz. Se construyó un

cuestionario para medir esta percepción social con dos versiones, una para cada contexto. La aplicación de este permitirá recolectar la percepción de los jóvenes respecto a las condiciones que favorecen u obstaculizan su acceso. Esta información contribuirá a la elaboración o rediseño, ejecución y evaluación de políticas que organicen las trayectorias académicas.

Introducción

La entrada a la universidad se presenta para los jóvenes como un contexto con marcadas desigualdades sociales, donde algunos no eligen, a partir de que no encuentran muchas alternativas. De esta forma, el acceso a la universidad es una de las problemáticas que ocupa a los científicos sociales, en el campo de la Psicología Educativa, la Sociología, la Demografía y las Ciencias de la Educación. Este estudio se enfocará en la percepción social del acceso a la educación superior, desde la perspectiva de estudiantes de la enseñanza media superior en Cuba y en México. El trabajo con la percepción social nos aproxima a comprender el fenómeno del acceso, como una parte de la realidad, desde el punto de vista de los estudiantes y, además como un proceso socioeducativo (Arias, 2006). Este fenómeno es esencial en los itinerarios educativos de estos jóvenes y en la estructuración de sus proyectos futuros.

La percepción social de un evento o proceso se forma en los marcos de la interacción social. Por esta razón serán valorados los factores relacionales y contextuales presentes en ella. Se reconoce que la percepción social está mediatizada por la interacción social, lo cual es un elemento que resalta la importancia del análisis comparativo de los contextos cubano y mexicano, a partir de la interpretación de sus diferencias. Por último, la determinación de este objeto tiene como propósito analizar y contrastar las percepciones que, en torno al acceso a la universidad, tienen estudiantes de la enseñanza media superior

de ambos contextos. A partir de que en Cuba no existen universidades privadas y el acceso a la universidad es un derecho de los jóvenes; y en México coexiste la educación pública con la privada, la comparación puede resultar en una mirada transcultural de gran valor.

Se ha construido un instrumento de medición del constructo *percepción social del acceso a la universidad*. Su diseño actualmente se encuentra en la etapa final del proceso de validación. Para desarrollar esta investigación se utilizó un diseño mixto, secuencial de dos etapas por derivación: una fase cualitativa, y luego la cuantitativa. Se eligió un muestreo multiniveles, atendiendo a cada uno de los procedimientos requeridos para la validación del instrumento, lo que implicó la selección de muestras pertenecientes a diferentes poblaciones y a través de diversas estrategias. Se entrevistaron 14 estudiantes de grados 11 y 12 de la enseñanza media superior: 8 cubanos residentes en La Habana y 6 mexicanos xalapeños. Durante la primera prueba piloto, la muestra de estudiantes cubanos estuvo compuesta por 100 estudiantes de preuniversitario, garantizando el cumplimiento del criterio de la selección de muestras según la cantidad de ítems de las escalas de los instrumentos, para el cálculo de la fiabilidad de las mismas. En el contexto mexicano se encuestaron 119 estudiantes de preparatoria, donde 6 de cada 10 de ellos estudia en una escuela pública.

En el procedimiento del juicio de expertos participaron 9 profesionales: el 44% de La Habana (Cuba) y 56% de Veracruz (México). Son graduados de diversas áreas del conocimiento, sin embargo, los que no se licenciaron en carreras afines a la educación y las ciencias sociales, han perfilado su ejercicio profesional hacia el contexto educativo, a través de la formación de posgrado. En el segundo pilotaje, en la aplicación que ocurrió en Cuba, participaron otros 100 estudiantes del municipio Plaza de la Revolución, matriculados en 11no grado

de enseñanza media superior. En el ejercicio piloto en México participaron 115 alumnos de dos instituciones educativas de Xalapa, en su mayoría de una escuela pública.

Fueron revisados varios antecedentes teóricos y empíricos encontrados sobre percepción social y el acceso a la educación superior en Cuba y en México. En Cuba, los elementos identificados en estos aportes son los siguientes: condiciones económicas de la familia; color de la piel; zona de residencia; la escolaridad y ocupación de los padres, el género; las características del sistema educativo; y la experiencia docente del estudiante (Alfonso, Hernández y Haramboure, 2012; Ávila, 2013, 2016, 2018, 2020; Almeida, 2014, 2016; Almeyda et al., 2015; Almeyda y Bueno, 2015; Tejuca, Gutiérrez y García, 2015; García, 2016; Domínguez, 2016, 2016a; Sosa, Íñigo y Martín, 2016; Sosa y Martín, 2016; Tejuca et., 2017; Almeyda, 2017; Delgado et al., 2018; García y Sánchez, 2018; López, 2019; Almeyda y García, 2019; Rodríguez, 2019; Caram et al., 2020; Tejuca, 2020).

En el contexto mexicano existen elementos que se han estudiado, además de la composición de las matrículas universitarias y las desigualdades educativas en la educación superior. Estos son: condiciones económicas; el nivel educativo de los padres; el origen étnico de los estudiantes; el tipo de institución previa a la universidad; la orientación profesional recibida; el examen de admisión; así como la experiencia escolar o rendimiento en el bachillerato (Didou, 2011; Rea, 2011; Enciso, 2013; Elacqua, González y Salazar, 2013; Casillas, Chain y Jacome, 2015; López y Jácome, 2015; Mendoza, 2015; Yáñez y González, 2015; Vera y González, 2016; López y Reyes, 2017; Delgado, García y Cardentey, 2018).

A partir de esta búsqueda y de la identificación de algunos antecedentes sobre los estudios de la percepción social, se delimitó conceptualmente el constructo *percepción social del acceso a la universidad*. El

concepto utilizado se refiere a la evaluación y atribución de categorías del proceso de acceso a la universidad, así como a la elaboración de juicios de cierta complejidad, de los estudiantes de enseñanza media superior, sobre sus posibilidades de acceso a la universidad; entendidas como las condiciones que favorecen u obstaculizan la trayectoria escolar exitosa: ingreso, permanencia y egreso. Esta percepción es un producto de la subjetividad de los jóvenes y se encuentra mediada por sus experiencias y las circunstancias histórico-concretas en que se desenvuelven (Morales 2011; Sosa y Martín, 2016; Sosa, 2016).

Además, se identificaron varios indicadores para la propuesta actual del instrumento, organizados en 4 dimensiones de análisis: Global, Sociodemográfica, Institucional y Personal. Luego fue elaborado un cuestionario para medir la percepción social del acceso a la universidad, a partir de su operacionalización en dimensiones e indicadores ajustados a cada contexto, dando lugar a dos versiones de este instrumento, una para los jóvenes cubanos y otra para los mexicanos. Siguiendo las fases fundamentales de la construcción de un instrumento de medición, se recolectaron las evidencias de la validez y la confiabilidad de ambas versiones del cuestionario, mediante la realización de entrevistas cognitivas, dos pruebas piloto y la búsqueda del criterio de expertos. Luego de cada procedimiento para la validación del instrumento se realizaron adaptaciones a cada versión. Estas modificaciones se implementaron en la estructura y el contenido de la propuesta. Con los datos del segundo piloto se mostraron los resultados del comportamiento de las dimensiones de análisis del constructo: Percepción social del acceso a la universidad de estudiantes de La Habana y Veracruz, como muestra de la utilidad del instrumento construido para su medición. A continuación, mostramos una síntesis de estos resultados.

La primera de las dimensiones de la percepción del acceso a la universidad que hemos considerado es la Global, relacionada a la atribución de categorías a este proceso según el contexto de los estudiantes. Esta se pretende abordar a partir de la asociación libre de palabras. Tras procesar los vocablos escritos se puede afirmar que, en general, ambas muestras de jóvenes coinciden en al menos 3 elementos que describen el proceso o son parte de este, a pesar de que no aparecen con la misma frecuencia. El primero (estudio/estudiar), se asocia, sin duda alguna, al entorno en que viven la transición académica, donde la actividad fundamental que realizan es esta. Por otra parte, aparece el examen de admisión/prueba de ingreso, como ejercicio que constituye un requisito fundamental para cursar una carrera universitaria. Luego, la tercera cualidad referida por los estudiantes es la dificultad.

Los juicios sobre los aspectos que favorecen o entorpecen el acceso, contenidos en las otras tres dimensiones: Demográfica, Familiar y Académica, fueron evaluados a través de la escala Likert de 5 posiciones (1. Lo Facilita mucho, 2. Lo Facilita, 3. No lo facilita ni lo dificulta, 4. Lo Dificulta, 5. Lo Dificulta mucho).

Debemos legitimar que, como tendencia, en ambas muestras donde fueron probadas las versiones de este cuestionario, las respuestas de los estudiantes estuvieron alrededor del valor central de la escala, lo cual pudiera vincularse a alguna resistencia ante contestar sobre estos asuntos, al tener la posibilidad de otorgar puntuaciones neutras. Por esta razón, se considera pertinente complementar esta información con datos ofrecidos por otros recursos u otros métodos de estudios de la opinión. Además, el procesador registró valores muy pequeños para la desviación típica de los datos de estas muestras.

En la dimensión Demográfica, podemos reportar que, a pesar de que la media de las puntuaciones se encuentra en el valor neutro de la escala, la evaluación de los elementos que la componen tiende hacia lo que

dificulta el acceso a la universidad. En este caso debemos mencionar que la desviación estándar más alta (0,91) se obtuvo para los datos de la muestra de estudiantes xalapeños. Los aspectos evaluados en este grupo son: Distancia residencia – universidad (Cu[19] y Mx[20]); Procedencia de pueblo indígena (Mx); y Color de la piel (Cu). Con respecto a los elementos de la agrupación Familiar, también existe similitud entre países, a pesar de no poder identificar detalles a lo interno de esta dimensión, la evaluación de los estudiantes habaneros y veracruzanos tiende hacia lo que favorece. En este caso, las valoraciones se realizaron entorno a lo siguiente: Nivel de estudios de padres (Cu y Mx); Condiciones económicas familiares (Cu y Mx); Acceso a dispositivos y recursos tecnológicos (Cu y Mx); y Expectativa familiar sobre estudiar en la universidad (Cu).

En el caso de la dimensión académica ocurre similar al resto. En ambos países las valoraciones se concentran en la categoría neutra de la escala. A pesar de que este es el agrupamiento con más ítems, no es relevante rescatar la puntuación otorgada a uno de ellos. Los contenidos de estos reactivos son: Modalidades de estudio (Cu y Mx); Tipos de carreras (Cu y Mx); Vías de ingreso (Cu y Mx); Requisitos de ingresos (Cu y Mx); Promedio de calificaciones (Cu y Mx); Tipo de escuela preparatoria (Mx); Oferta de actividades de OP (Cu y Mx); Complejidad del examen de admisión (Cu y Mx); Cantidad de lugares (Cu y Mx); y Tiempo de preparación para el examen de admisión (Cu y Mx).

Por otra parte, según los estudiantes que participaron en este estudio en la segunda evaluación piloto del cuestionario en ambos países, las condiciones familiares se presentan como las que más favorecen el acceso a la universidad, mientras que los elementos que se encuentran dentro de la dimensión demográfica aparecen

[19] Cuba

[20] México

como los que más entorpecen este proceso. Sin embargo, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los procedimientos antes presentados, para la validación del instrumento, estas dimensiones deben ser rediseñadas y fertilizadas con otros reactivos.

La hipótesis de que la percepción social de los jóvenes aspirantes a la educación superior, respecto al acceso a la universidad, puede influir en la motivación por elegir una carrera, nos ocupa. Analizar las trayectorias educativas por la educación superior implica considerar, entre otros elementos, los efectos de las políticas educativas. Mostrar este tema como parte de la realidad de jóvenes aspirantes a la universidad en Cuba y en México, sirve de escenario para reflexionar en torno a al diseño, puesta en marcha y seguimiento de las políticas educativas. Esta percepción está, sin dudas, relacionada con las condiciones reales para optar por un puesto en las aulas universitarias. Pensar en todo el conjunto de factores o elementos que tienen que ver con este asunto, nos ubica frente a la reflexión sobre la importancia que tiene este tema en la toma de decisiones de los sistemas educativos.

Referencias

Alfonso, R., Hernández, A. y Haramboure, R. (2012). Logros y desafíos para un currículo inclusivo. Pedagogía Universitaria, 61-74.

Almeida. Y. (2014). Educación superior, raza y política social. Una breve reflexión desde Cuba. *Juventudes, participación y desenvolvimiento social en América Latina y el Caribe*, 125-137.

Almeida. Y. (2016). El acceso a la educación superior en Cuba. Breve reflexión desde Cuba. *Actualidad universitaria: publicaciones de excelencia*, 1-15.

Almeyda, A. (2017). *Programa de Orientación Profesional para la elección profesional responsable.* La Habana: Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Tesis en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Psicológicas.

Almeyda, A. y Bueno, L. (2015). Elecciones profesionales de los jóvenes cubanos en un contexto de cambio social. *Revista sobre juventud. ESTUDIO*, 16-27.

Almeyda, A y García, A. (2019). Elección Profesional: referentes para la comprensión de sus dinámicas actuales en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol 38, Núm. 4 RNPS 2418 ISSN 2518-2730.

Almeyda, A., Bueno, L., Chávez, K. y González, A. (2015). El acceso a la educación superior. Derecho de todo joven cubano. ¿Igualdad de posibilidad? *Revista Orientación*, 25-40.

Arias, C. A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Revista Horiz. Pedagóg*, 9-22.

Ávila, N. (2013). *Un estudio sociodemográfico del acceso a la Educación Superior en Cuba. El papel de la familia en un contexto de políticas públicas de amplio acceso.* La Habana: CEDEM. Universidad de La Habana.

Ávila, N. (2016). La participación familiar en las trayectorias educativas desiguales de jóvenes universitarios. Un estudio en la Universidad de La Habana. *Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional de Investigadores sobre Juventud.* La Habana: Centro de Estudios sobre Juventud.

Ávila, N. (2018). Desigualdades sociales, escuela y familia. Reflexiones en el contexto cubano. En: Y. Rivero (2018): "Miradas sociológicas de la Educación en Cuba", Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. La Habana.

Ávila, N. (2020). Gastos familiares en educación y desigualdad social: una relación recíproca. *Revista Sapere Aude*. Centro "Fray Bartolomé de las Casas", Año 0, Número 1.

Caram, L. T., Tejuca, M., M., Fundora, N., G. y Ávila, V. N. (2020). Carreras masculinizadas en la Universidad de La Habana: construcciones de género en el estudiantado y profesorado. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina.* Revista de FLACSO.

Casillas, M. A., Chain, R. y Jacome, N. (2015). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. En J. C. Ortega, R. López y E. Alarcón, *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 43-76). Veracruz: Universidad Veracruzana.

Delgado, B. P., García, F. F. y Cardentey, L. (2018). El índice académico y su impacto en los resultados de los exámenes de ingreso a la educación superior. Mendive. Revista de Educación. Universidad de Pinar del Río.

Didou, S. (2011). Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México. Perfiles Educativos, 59-65.

Domínguez, M. I. (2016). Educación Superior en Cuba e inclusión social de las juventudes. *Nómadas*, 85-103.

Domínguez, M. I. (2016a). Educación superior: ¿inclusión social o reproducción de desigualdades? *Temas*, 20-27.

Elacqua, G., González, S. y Salazar, F. (2013). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org

Enciso, M. I. (2013). El origen social de los graduados y la equidad en el acceso a la universidad. Revista de la Educación Superior, 11-29.

García, B. R. y Sánchez, D. R. (2018). Grupos sociales y color de la piel en el acceso y continuidad de estudios en las universidades cubanas hoy. Revista Universidad de La Habana.

García, R. (2016). Desigualdades en el acceso a la educación superior en función de los ingresos familiares. *La educación cubana a debate. Cuba Posible*, 55-66.

López, L. M. (2019). *La familia y el cumplimiento de su función educativa. Un estudio de caso en preuniversitarios de La Habana.* La Habana: Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía, Historia y Sociología.

López, N. y Reyes, O. d. (2017). *El acceso a la educación superior: El caso de jóvenes indígenas de Oaxaca y Guerrero.* Obtenido de Revista Electrónica Educare. DOI: http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.18

López, R. y Jácome, N. (2015). Perfil de ingreso y seguimiento académico de una generación universitaria. En J. C. Ortega, R. López, y E. Alarcón, *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 103-132). Verazcruz: Universidad Veracruzana.

Tejuca, M. (2020). Desigualdades en el acceso de los territorios a la educación superior. *Economía y Desarrollo* (en prensa).

Mendoza, J. (2015). Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012. *Revista Universia*.

Morales, E. (2011). La percepción social del proceso de marginación. Un estudio psicosocial en la juventud cubana. Tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencias Psicológicas. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Rea, P. (2011). La eduación superior como agente de transformación de las identidades genéricas entre los zapotecos en la ciudad de México. Revista Perfiles Educativos, 226-238.

Rodríguez, A. L. (2019). El abandono estudiantil en la Universidad de La Habana: un análisis de las carreras de Matemática, Economía y Letras. La Habana: FLACSO UH. Tesis de Maestría.

Sosa, A. (2016). *El análisis de las oportunidades de acceso a la educación superior cubana: la accesibilidad, una cualidad necesaria.* La Habana.: Editorial Universitaria. Tesis de Doctorado.

Sosa, A. y Martín, E. (2016). Espacios en la accesibilidad de la educación superior cubana. *Congreso Universidad*, 111-130.

Sosa, A., Íñigo, E. y Martín, E. (2016). La dimensión social de la pertinencia como complemento sustancial en el logro de la equidad en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 30-40.

Tejuca, M., Gutiérrez, O. y García, O. (2015). El acceso a la educación superior cubana en el curso 2013-2014: una mirada a la composición social territorial. *Revista Cubana ee Educación Superior*, 42-61.

Tejuca, M., Gutiérrez, O., Hernández, G. y García, I. (2017). Análsis del acceso a la educación superior cubana de los estudiantes de preuniversitario en el curso 2014-2015. *Revista Cubana de Educación Superior*, 166-188.

Vera, J. Á. y González, C. (2016). Población rural e indígena y su acceso a la educación. In Psicología Social en México (pp. 235-240). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Asociación Mexicana de Psicología.

Yáñez, A. I. y González, G. (2015). La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre el acceso a las Escuelas Normales de Sonora. En J. C. Ortega, R. López, y E. Alarcón, Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México (pp. 133-153). Veracruz: Universidad Veracruzana.

Impacto de la COVID-19 en jóvenes cubanos en transición hacia la Educación Superior

Arlety García Cabezas[21], Annia Almeyda Vázquez[22], Diana Otero Solis[23],
Solanch Garcia Contino[24], Tania García Fonseca[25]Y Arlety Pacheco Gómez[26]

[21] Dirección de Formación de Pregrado. Universidad de La Habana

[22] Dirección de Formación de Pregrado. Universidad de La Habana

[23] Dirección de Formación de Pregrado. Universidad de La Habana Dirección de Formación de Pregrado. Universidad de La Habana

[24] Dirección de Formación de Pregrado. Universidad de La Habana

[25] Hotel Nacional de Cuba

[26] Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión

Resumen

La juventud ha sido muy afectada por la crisis generada por la COVID-19. El objetivo del presente trabajo es analizar el impacto psicológico de esta situación en un grupo de jóvenes cubanos/as aspirantes a ingresar a la universidad en el curso 2020-2021. A partir de las sesiones de orientación realizadas mediante el grupo de WhatsApp "Psico-Orienta-Universidad" y el chat grupal "Debate democrático", donde se brindó atención a 154 jóvenes; se identificaron algunas problemáticas que ellos/as presentan. Estas son: incertidumbre e inquietudes sobre el acceso e ingreso a la universidad; preocupación y dificultades con el estudio; estados emocionales negativos, entre otras.

Introducción

La crisis sanitaria provocada por la COVID-19 ha generado graves consecuencias que se manifiestan en el plano económico, político y social. Aunque las afectaciones más visibles y evidentes de esta pandemia se asocian con la salud física, han sido múltiples también los daños psicológicos observados a raíz de la propia enfermedad y de las medidas sanitarias implementadas a nivel mundial para detener los contagios.

Teniendo en cuenta que las mejores defensas frente al virus son el distanciamiento y el aislamiento físico, se ha establecido el confinamiento en el hogar, limitando la movilidad de las personas, excepto para las actividades de primera necesidad o desplazamientos al lugar de trabajo. Se han suspendido actos de todo tipo que impliquen aglomeraciones de personas, así como las actividades escolares presenciales en todos los niveles educativos y se ha priorizado el trabajo a distancia (Balluerka et al., 2020).

Varios estudios realizados en los países más afectados, dan cuenta de los efectos psicológicos negativos de esta situación y señalan que uno de los grupos más perjudicados son los jóvenes (Balluerka et al., 2020), al

ver detenida la realización de sus proyectos en el ámbito educativo y profesional/laboral y ante la pérdida de sus hábitos y rutinas. Algunos de los impactos que se evidencian con mayor frecuencia tienen que ver con el miedo al contagio, la manifestación de sentimientos de frustración y aburrimiento, la preocupación por no poder cubrir las necesidades básicas y no disponer de información y pautas de actuación claras. Asimismo, la existencia de estigmas y el rechazo social hacia personas infectadas o expuestas a la enfermedad son factores que agravan la situación (Brooks et al., 2020). Se aprecian además desórdenes en cuanto al sueño y la alimentación como resultado de los estados de ansiedad. Asimismo, se evidencian otros efectos como: estados de ánimo negativos, cambios en las actitudes, sensación de vulnerabilidad, dificultades para concentrarse, disminución de la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas, entre otros (Balluerka et al., 2020; Piña-Ferrer, 2020).

Ante las evidentes consecuencias negativas que ya está generando la situación de crisis provocada por la pandemia en el plano social y psicológico, más que nunca se destaca el papel decisivo de la Psicología para mitigar los mencionados efectos. Todas estas manifestaciones pueden agravarse a largo plazo si no se ponen en práctica estrategias oportunas y adecuadas para su manejo. En este sentido, tanto a nivel internacional como en nuestro país, se han llevado a cabo diversas iniciativas por parte de los profesionales de las ciencias psicológicas para afrontar esta situación y se han realizado acciones investigativas, de orientación, prevención y promoción de salud.

Una iniciativa cubana a través de las redes que ha tenido gran impacto han sido los Psico Grupos en WhatsApp, concebida y coordinada por la Sección de Orientación de la Sociedad Cubana de Psicología. Se utiliza esta plataforma virtual para brindar orientación psicológica y emocional en grupo, para la adaptación

psicológica a este proceso de emergencia epidemiológica, contagio, aislamiento y convivencia restringida (Calviño, 2020; Resaltan en Cuba aportes de la Psicología frente a la COVID-19, 2020; Zas, 2020). El objetivo de este trabajo es analizar el impacto que ha tenido el aislamiento físico debido a la COVID-19 en jóvenes cubanos que aspiran ingresar a la Educación Superior en el curso escolar 2020-2021, los cuales se encuentran en un momento de transición académica crítico para su futuro. Los datos que se presentarán han sido obtenidos a partir de la experiencia de orientación desarrollada a través del grupo de WhatsApp "Psico-Orienta-Universidad", coordinado por las autoras.

Impacto psicológico de la COVID-19 en la juventud

De manera general, en la literatura se destaca que muchos/as jóvenes se encuentran afectados por diferentes motivos, tales como: sus proyectos vitales se han interrumpido o se ven amenazados por la situación actual (proceso de ingreso a la universidad, comienzo de estudios universitarios, búsqueda de empleo, etc.), su estilo de vida más activo se ha visto perjudicado por el confinamiento (Coronavirus. - Los jóvenes son los principales afectados por el confinamiento, según un estudio psicológico, 2020). De igual modo, en este grupo se observan manifestaciones negativas como el insomnio o alteración de los horarios de sueño, la preocupación por la situación laboral de los padres, la interrupción de las relaciones de pareja incipientes, el duelo por la pérdida de alguien cercano y la limitación de sus posibilidades de socialización lo que provoca sentimientos de soledad (Sáez, 2020).

Otro de los efectos de la situación en este grupo se relaciona con el aumento del uso de las tecnologías (pantallas) y el incremento del acceso a internet y las redes sociales (Balluerka et al., 2020; Sáez, 2020). Este escenario, unido a la pérdida de las rutinas presenta el riesgo de desarrollar adicciones a estas nuevas

tecnologías. Además, la separación de su grupo de coetáneos, así como la suspensión de la actividad de estudio y la preparación para el futuro profesional, que son esenciales en esta etapa de la vida, pueden causar malestares emocionales. En relación con esto, algunos estudios llaman la atención sobre el incremento de estados emocionales negativos como el estrés, la ansiedad y la depresión en los/as jóvenes, especialmente los/as estudiantes. Se explica que esto puede deberse a la necesidad de adaptarse a las transformaciones que han tenido lugar en el contexto educativo, las cuales han generado incertidumbre (Balluerka et al., 2020; Ozamiz-Etxebarria, Dosil-Santamaria, Picaza-Gorrochategui y Idoiaga-Mondragon, 2020).

Se puede apreciar que la población joven ha sido afectada en muchos aspectos de su vida, pero sobre todo en lo que se refiere a su continuidad de estudios y proyectos futuros profesionales. Aunque en la mayoría de los países los sistemas educativos han intentado preservar la continuidad de los procesos a través de diferentes vías muchos estudiantes se han visto afectados. En el caso de los/as jóvenes que estudian en la universidad, los cambios que se han producido al suspenderse las clases presenciales han supuesto en muchos casos un incremento de las horas de estudio, un aumento de tareas, así como dificultades con las clases online y las desventajas de esta modalidad en los casos en que la formación práctica es esencial para la adquisición de competencias. Igualmente, una preocupación común a tiene que ver con los sistemas de evaluación y el cierre del curso (Balluerka et al., 2020).

Educación en tiempos de pandemia

Cada país ha afrontado el impacto de esta pandemia en la educación, considerando sus propias realidades y recursos. En dependencia de la evolución de la situación epidemiológica, se han tomado decisiones sobre el retorno a la escuela o el imperativo de dar continuidad al proceso de aprendizaje a distancia,

apoyándose en las herramientas tecnológicas o combinando ambas opciones. La pandemia ha impactado de modo importante a la educación a nivel mundial. La escuela y el hogar se convierten en el mismo lugar tras las necesarias regulaciones efectuadas. Tal situación ha expuesto la realidad inequitativa que viven muchos estudiantes fuera de las aulas, pues no todas las familias cuentan con las condiciones necesarias para sustentar el aprendizaje a distancia y esto limita el óptimo aprovechamiento del proceso educativo (Estrada, 2020).

En el caso de Cuba, se trazó un conjunto de estrategias para que los estudiantes continuaran su preparación académica en los hogares, ajustadas a los recursos y herramientas disponibles. Se comenzaron a transmitir teleclases a través de las cuales los estudiantes de la enseñanza primaria, secundaria y media, recibieron nuevos contenidos y reforzaron los aprendidos (Morales et al., 2020). En las mismas se contempló la preparación para la realización de los exámenes de ingreso en el caso de los estudiantes de grado 12. Además, se realizaron adecuaciones al proceso de ingreso a la educación superior para facilitar el acceso de estos jóvenes teniendo en cuenta las circunstancias. Para este nivel se diseñó y divulgó un Plan de ajustes que contempló tres periodos: I. Recuperación y cierre del curso 19-20; II. Inicio del curso 20-21 y III. Cierre del curso 20-21 (Morales et al. 2020). A pesar de que no se han escatimado esfuerzos y se ha dispuesto de todos los recursos necesarios y posibles para no retrasar el aprendizaje; toda la situación descrita ha generado efectos negativos en los jóvenes cubanos, sobre todo en los que se encuentran en momentos de transición académica, especialmente los que aspiran a ingresar a la universidad.

Resultados en un grupo de jóvenes cubanos

La muestra con la que se trabajó está conformada por un total de 154 jóvenes, entre los que se unieron al psicogrupo de WhatsApp “Psico-Orienta-Universidad” y los participantes del chat grupal informal de

intercambio académico "Debate democrático". De ellos, 94 (61,03%) son mujeres y 60 (38,96%) son hombres. Las edades oscilaron entre los 17 y 18 años, salvo raras excepciones. Los estudiantes proceden de 7 provincias del país: La Habana, Artemisa, Mayabeque, Pinar del Río, Matanzas, Villa Clara, Camagüey y el municipio especial Isla de la Juventud, aunque la mayor parte se concentra en La Habana. Para la recogida de la información se aprovecha el contexto de la experiencia grupal de orientación a distancia a través de WhatsApp. Se emplea el grupo como dispositivo para la orientación y la investigación a partir de la lectura e interpretación del contenido emergente en cada sesión grupal. La información recogida fue organizada mediante diferentes dimensiones e indicadores que a continuación serán presentados a modo **de resultados** de esta indagación.

1- Dimensión: Rutina Diaria

Se evidencia en el grupo una tendencia a tener los horarios invertidos, reconocen que le dedican gran parte del día a dormir, mientras en la noche se muestran activos y sin sueño. Esto indica una falta de control en los horarios y desaprovechamiento del tiempo del que disponen, lo cual los hace sentirse ansiosos y confundidos al no planificarlo correctamente: "*Digamos que es demasiado tiempo y no sé qué hacer con él*". Refieren realizar diversas actividades durante la jornada diaria, las cuales son compartidas por la mayoría de los miembros y entre las cuales se reiteran las relativas al ocio, el esparcimiento y el descanso, que ocupan los primeros lugares en su escala de acciones durante la cuarentena. Hay una sensación compartida: *"siento que estoy de vacaciones"*, aspecto que evidencia una percepción distorsionada de la situación real.

También se reconoce la actividad de estudio en sus rutinas, aunque de manera aislada, aspecto que llama la atención, ya que esta práctica debería ser habitual al tratarse de un periodo de preparación para los

exámenes de ingreso. Se expresan dificultades en la organización (horarios y espacios) y aprovechamiento del estudio en la casa, pues los jóvenes refieren que no se adaptan a estudiar de manera individual.

2- Dimensión: Actividad de Estudio

2.1. Subdimensión: Tiempo de estudio. Aparecen dudas relacionadas con la planificación del tiempo de estudio, lo cual muestra la disposición que tienen para estudiar, pero reconociendo que necesitan de ayuda para hacerlo de maneras más efectivas, teniendo en cuenta el cambio que significa realizar esta actividad en el hogar. También piden recomendaciones sobre el tiempo óptimo que se debe dedicar al estudio (en general y de cada asignatura en particular) para que esta actividad sea productiva y no genere estados emocionales negativos. Algunos consideran que el tiempo que le dedican al estudio no es el suficiente y justifican la inadecuada organización del mismo con rasgos de su personalidad.

2.2. Subdimensión: Concentración en el estudio. Consideran que la concentración se ha visto bastante afectada e identifican como causantes de esto: la ansiedad por la situación epidemiológica del país, la incertidumbre respecto a las fechas de realización de los exámenes de ingreso, y la necesidad de control externo (límites de tiempo para prepararse y profesor). Declaran que presentan dificultades para mantener la atención en la actividad de estudio e identifican a las redes sociales y la convivencia en el hogar como los principales distractores. El desconocimiento de las fechas de los exámenes lo consideran como un elemento que los detiene y desorienta y por tanto conlleva a aplazar esta actividad.

2.3. Subdimensión: Estrategias de aprendizaje. Refieren utilizar diferentes estrategias de aprendizaje para cada asignatura. Por ejemplo, en Matemáticas emplean la realización de ejercicios como manera de evaluar sus conocimientos. En español, es muy frecuente la lectura e interpretación, así como la ejercitación;

mientras que, para Historia de Cuba elaboran mapas conceptuales, recrean anécdotas inspiradas en los diferentes hechos históricos, e incluso crean canciones que les permitan relacionar los conceptos. No obstante, también reconocen haber empleado el aprendizaje memorístico, mecánico y repetitivo, sin interpretación, el cual consideran poco efectivo.

2.4. Subdimensión: Condiciones para el estudio en casa. Expresan que la situación de confinamiento influye negativamente en sus emociones y en sus condiciones para estudiar, ya que les obliga a hacerlo en un escenario diferente al habitual, con métodos que no les resultan tan efectivos. Mostraron resistencia a la teleclases de preparación para los exámenes de ingreso, ya que consideran que no cumplen del todo con los objetivos. Además, les preocupa no contar con un profesor para aclarar las dudas y ejercitar las diferentes materias a examinar. Muchos de ellos expresan que prefieren estudiar en grupo, porque el intercambio favorece el aprendizaje; pero el aislamiento físico impide estas reuniones. En cuanto a los momentos que prefieren para estudiar y las condiciones ambientales más idóneas existe diversidad de criterios. Algunos preferían las primeras horas de la mañana, pues estaban más descansados; otros optaban por estudiar al finalizar las teleclases, para sistematizar lo abordado en las mismas y realizar los ejercicios orientados; mientras algunos preferían las noches porque eran su momento de mayor actividad. Por otra parte, mientras unos necesitaban contar con total silencio para poder concentrarse y comprender mejor, otros refirieron que la música relajante les ayudaba más.

2.5. Subdimensión: Motivación por el estudio. Los jóvenes del grupo reconocen sentirse desmotivados ante la actividad de estudio al pensar en la situación epidemiológica. También refieren que el gran volumen de contenidos por estudiar hace que pierdan la motivación. Expresan sensaciones negativas

asociadas al estudio y demuestran una actitud pasiva ante el mismo, ya que no movilizan sus recursos para desarrollar la motivación.

3- Dimensión: Ingreso a la universidad

Emergen dudas sobre las alternativas para ingresar a la universidad. Antes de que se brindara información actualizada sobre cómo serían los exámenes de ingreso a la Educación Superior, muchos de los jóvenes del grupo reconocieron tener la esperanza de que, debido a la COVID-19, no se realizaran pruebas de ingreso en este curso. También comentaron sobre el nivel de complejidad de las mismas, imaginando que estas debían ser más sencillas, debido a que consideraban que la preparación no era la ideal para enfrentarse a este tipo de evaluación de rigor. La tendencia en este sentido es que no se sienten preparados aún para enfrentar los exámenes de ingreso y por ello manifiestan inseguridad y temor al fracaso.

4- Dimensión: Estados emocionales

Durante el periodo de aislamiento físico reconocen haber sentido ansiedad, incertidumbre, tristeza, estrés y preocupación. Describen los sentimientos asociados a las vivencias en confinamiento con palabras como: aburrimiento, confusión, soledad, tristeza, asfixia, agobio y nostalgia. Reconocen además sentirse preocupados por la familia. Una de las motivaciones para unirse al psicogrupo fue la búsqueda de ayuda para el manejo de estas emociones. Igualmente se expresan estados emocionales displacenteros vinculados al aplazamiento del fin de curso y al proceso de ingreso a la universidad, sobre todo en lo referido a los exámenes; los cuales traen consigo estrés e insomnio. Expresan sus deseos de ingresar a la universidad, así como sus sentimientos de frustración, impotencia, inmovilidad, al encontrarse con estos obstáculos que no le permiten

alcanzar la deseada meta. Asimismo, se hizo evidente en sus discursos la dificultad para manejar el cambio y la incertidumbre.

5- Dimensión: Formación profesional en "la nueva normalidad"

Los jóvenes del grupo muestran preocupación respecto a cómo será su formación profesional cuando las condiciones permitan que comiencen en la universidad. Se proyectan deseos de que en poco tiempo mejore la situación sanitaria para todo el país. Visualizan el paso a la nueva normalidad, incluyendo el arribo a las aulas, acorde con los protocolos de protección e higiene; lo cual indica que han incorporado adecuadamente las medidas de protección. De igual modo, reconocen que será una realidad readaptada.

Conclusiones

A partir del análisis de los planteamientos de los participantes en las sesiones, es posible concluir que el impacto que ha tenido el aislamiento físico debido a la COVID-19 en este grupo de jóvenes cubanos que aspiran ingresar a la Educación Superior en el curso escolar 2020-2021, se resume en las siguientes ideas: 1-Incertidumbre sobre la realización y aprobación de los exámenes de ingreso a la Educación Superior y el consecuente acceso a la universidad. Visualizan la situación actual como un obstáculo para el cumplimiento de este proyecto. 2-Preocupación por la efectividad del estudio independiente sin el nivel de ayuda de un profesor. Demandan un acompañamiento académico para las asignaturas de exámenes de ingreso. 3-Aparición de emociones negativas como la ansiedad, estrés, preocupación, desorientación, frustración, incertidumbre, desesperanza, tristeza, miedo e inseguridad. Estas se expresan en sensaciones de inmovilidad, asfixia, bloqueo, impotencia y soledad. 4- Dificultades en la organización, manejo y aprovechamiento del tiempo en casa, así como el dedicado al estudio, lo que les genera malestar. 5- Dificultades de concentración, memorización,

aprendizaje de los contenidos y motivación por el estudio independiente. Necesidad de implementación de mejores estrategias de estudio.

Estas son algunas de las problemáticas que presenta este sector de la juventud ante la situación actual. Para su solución se requiere de la actuación conjunta de las instancias decisoras en materia de educación, así como de los medios de comunicación y los profesionales de la Psicología, los cuales juegan un papel fundamental en el acompañamiento al grupo de jóvenes en estos procesos. La situación epidemiológica en Cuba por la pandemia de la COVID-19 se ha complejizado aún más y afecta el inicio de los estudios superiores de este grupo, que de por sí constituye un momento de transición académica muy complicado. Representa un reto mantener la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en estas circunstancias. En el caso de los estudiantes de nuevo ingreso, se requieren grandes esfuerzos y el perfeccionamiento de las estrategias para brindarles un acompañamiento efectivo.

Referencias

Coronavirus. (2020). Los jóvenes son los principales afectados por el confinamiento, según un estudio psicológico. (11 de mayo de 2020).

Balluerka, N., Gómez, J., Hidalgo, M. D., Gorostiaga, A., Espada, J. P., Padilla, J. L. y otros. (2020). Las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y otros. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. Lancet, 395, 912-920.

Calviño, M. (2020). Apoyo psicológico a la población. Recuperado de: Cubadebate: http://www.cubadebate.cu/opinion/2020/03/26/apoyo-psicologico-a-la-poblacion/

Estrada, V. P. (21 de 04 de 2020). www.docenciavirtual.ufro.cl. Recuperado de: http://www.docenciavirtual.ufro.cl/educaión-en-tiempos-de-pandemia-covid-19-y-equidad-en-el-aprendizaje/

Morales, C. Y., Ramos, G., Rodriguez, S., García, E. A. y Nusa, P. J. D. (2020). www.granma,cu. Recuperado de: http://www.granma,cu/como-concluira-el-presente-curso-escolar

Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M. y Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública, 36*(4).

Piña-Ferrer, L. (enero-junio de 2020). El COVID 19: Impacto psicológico en los seres humanos. Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. *Salud y vida, 4*(7), 188-199.

Prensa Latina. (8 de mayo de 2020). Resaltan en Cuba Aportes de la Psicología Frente a la Covid-19.

Sáez, C. (2020). Alerta entre los servicios de atención emocional por la angustia que genera el confinamiento en los jóvenes.

Zas, R. B. (2020). COVID-19 en Cuba: ¿Cómo afrontamos el distanciamiento social? (A. M. Matos Gil, Entrevistador)

Psico-Orienta-Universidad: experiencia de orientación educativa y profesional a distancia en tiempos de pandemia

Annia Almeyda Vázquez; Arlety Pacheco Gómez; Solanch Garcia Contino; Tania García Fonseca; ,Arlety García Cabezas; Diana Otero Solis

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo socializar los resultados de una experiencia de orientación educativa y profesional a distancia en tiempos de pandemia. La misma se inserta en el proyecto Psico-Grupos WhatsApp de la Sección de Orientación de la Sociedad Cubana de Psicología. Fue coordinado por las presentes autoras quienes, desde la Psicología Educativa asumieron el desafío de acompañar desde casa el proceso de transición de jóvenes que aspiraban ingresar a la universidad a raíz de los impactos generados por la situación epidemiológica. Socializamos la experiencia, sus resultados y aprendizajes derivados para las futuras prácticas de orientación.

Introducción

En nuestro país durante el mes de mayo se realizan habitualmente las pruebas de ingreso a la educación superior, siendo un acontecimiento social que no solo involucra a los jóvenes, sino a toda la familia cubana.

Sin embargo, en el año 2020 la pandemia movió los calendarios de las actividades docentes. Se centra la mirada entonces en este segmento específico de la juventud cubana: los jóvenes que aspiran ingresar a la Universidad en el curso 2020-2021. La pertinencia radica en la sensibilidad e importancia del proceso de transición que viven, habitualmente complejo y en ese año especialmente marcado por una gran incertidumbre. Este impacto es legítimo pues vivieron la indefinición de fechas, exámenes pospuestos, e incluso, tras haber obtenido carrera, no podrán aún disfrutar del tan anhelado momento de ocupar un puesto en las aulas universitarias.

Efectivamente, esta pandemia se ha constituido en un obstáculo para la realización de ese sueño, al menos ha implicado una dilación en el tiempo previsto para la realización del mismo. Sin embargo, no tiene por qué suponer la frustración de este sueño ni el abandono de las acciones para lograrlo.

Jóvenes estudiantes de 12 grado participaron en la experiencia de orientación a distancia que desarrollamos a través de WhatsApp, en el grupo Psico-Orienta Universidad como parte del Proyecto Psico Grupos de WhatsApp de la Sección de Orientación de la Sociedad Cubana de Psicología (Colectivo de autores 2020[a] y 2020[b]). El grupo Psico-Orienta Universidad constituyó una vía para acompañar a estos jóvenes camino a la universidad, mientras se quedaban en casa, y entre sus objetivos estuvo revertir estos estados emocionales negativos, por su posible repercusión en la motivación hacia el estudio y, por tanto, una afectación en el rendimiento académico (Almeyda, Otero, García, García, Pacheco y Garcia S. 2020[a], 2020[b], 2020[c]).

El tránsito de la enseñanza media superior a la universidad es un momento importante de la vida para los jóvenes que sueñan con una carrera o profesión del nivel terciario de educación. Las investigaciones realizadas previamente sobre orientación profesional y transiciones académicas, y los conocimientos sobre las características psicológicas de la edad, permitieron identificar este segmento de la población como un posible

grupo con necesidades de orientación educativa en medio de la compleja situación epidemiológica. El sustento teórico-metodológico de la experiencia de orientación desarrollada es el Programa de Orientación Profesional "Elige tu Futuro", desarrollado por la Dra. Annia Almeyda en su tesis de doctorado. Este programa tiene como objetivo favorecer la elección profesional responsable de los estudiantes de 12 grado que aspiran ingresar a la universidad, considerando las dinámicas que condicionan el proceso de elección profesional (Almeyda, 2016).

Desarrollo

Participantes en la experiencia. Aunque la cantidad de miembros en el chat de grupo fluctuó a lo largo del tiempo, por las entradas y salidas de participantes, mostraremos datos de 140 estudiantes que tuvieron permanencia en el grupo y se presentaron. De ellos 85 fueron mujeres lo que representa un 60,7% de la muestra y 55 fueron hombres para un 39,28%. Las edades de los jóvenes oscilaron entre los 17 y 18 años, salvo raras excepciones, en las que participaron otros integrantes con edades de 15 y 23 años respectivamente. Esta dispersión en las edades se debe a que, en coherencia con el objetivo del grupo, también estuvieron interesados en la experiencia de orientación a distancia, algunos jóvenes no escolarizados. Algunos de ellos refieren una trayectoria educativa truncada en sus inicios por diferentes motivos: abandono por desmotivación, baja por rendimiento académico, etc.; o sus aspiraciones de ingresar en la universidad no se materializaron al final de la enseñanza precedente a esta. En este caso estamos haciendo referencia a unos pocos interesados en matricular por primera vez en carreras del curso diurno; para otros el deseo es solicitar el reingreso en carreras diferentes a las que ya habían cursado y causado baja, o en ingresar en la universidad en carreras de la modalidad de estudios por encuentros.

De los 140 jóvenes, un total de 57 estudiantes, matriculados en la enseñanza media superior, refirieron sus instituciones educativas[27]. En tal sentido la tendencia en la procedencia es de los Institutos Preuniversitarios Urbanos (IPU). Cabe destacar, que los estudiantes proceden de 7 provincias del país, aunque un gran número de ellos se concentra en La Habana.

Evaluación de la experiencia de orientación. El proyecto Psico-Grupo WhatsApp desarrolló un proceso de evaluación del servicio prestado a la población (Colectivo de autores. 2020[c]). A continuación, presentamos en síntesis resultados de la evaluación de nuestro psico-grupo.

Pertinencia del servicio. De manera general los usuarios reconocen que el servicio responde a las necesidades del momento, considerando las demandas relativas a la adaptación al distanciamiento físico, que implicó permanecer en casa y aprovechar el tiempo en diversas tareas, en particular el estudio, con las preocupaciones vinculadas a las pruebas de ingreso. Refieren que el servicio no solo ha contribuido a orientarlos psicológicamente, sino también a destinar parte de su tiempo en participar de un grupo, cuyas actividades también los entretiene y hace más llevadera su estancia permanente en casa. Igualmente expresaron la motivación en relación al psicogrupo como espacio de apoyo y orientación.

Eficiencia del servicio. Esta categoría se refiere al aprovechamiento en la utilización de recursos psicológicos consistentes y pertinentes para esta modalidad de trabajo. Una evidencia de la eficiencia del

[27] Es importante tener en cuenta que estos datos se pedían como parte de la presentación de los miembros del grupo al sumarse a la experiencia. No todos se incorporaron en el mismo momento por ser un grupo abierto y por eso algunos, aunque se incorporaban a la dinámica no reportaron sus datos.

servicio de orientación ofrecido es el logro del efecto deseado, con un mínimo de recursos y en el menor tiempo posible. A juicio del equipo de coordinación de Psico-Orienta Universidad, los efectos deseados fueron los siguientes:

- El grupo fue un espacio para la expresión de las emociones negativas, en este sentido logramos minimizar los efectos de la indicación de permanecer en casa sobre la actividad de estudio, durante el periodo más complejo de la pandemia en nuestro país, en particular en las emociones. Esto se logró a través del aprendizaje del manejo el tiempo en casa, con actividades productivas que generan bienestar
- Incidimos en la planificación y estrategias para el estudio en casa, garantizando la adaptación que permitiera sostener las acciones para el cumplimiento del proyecto
- Emergen en el grupo demandas de orientación que van más allá de los objetivos del grupo, se relacionan con el acompañamiento al proceso de elección profesional, con la toma de decisión para elegir la carrera. A pesar de que en la mayoría ya se produjo la confección de la boleta de opciones de carreras, existe indecisión y sentimientos negativos asociados a lo elegido. Se trabajaron estos contenidos, de forma indirecta y como complemento a la respuesta de necesidades de los miembros

En la experiencia se evidenció empatía entre usuarios. Se logró un equilibrio entre la emergencia de diferentes temas demandados por los usuarios y la lectura de los coordinadores de la necesidad de introducción de otros. En este periodo se formaron varios grupos de WhatsApp, en chat informales con contenido académico. Incluso profesores de la enseñanza media superior ofrecieron acompañamiento docente en estos grupos[28].

[28] Conocimos de la existencia de estos grupos a través del artículo publicado el 4 de junio por Manuel Alejandro Hernández, con el título: Grupos de WhatsApp, ¿cómo aprobar una prueba de ingreso durante el coronavirus?

Además, al ser un grupo abierto, durante las semanas de actividad del grupo, en días y horarios de trabajo y fuera de estos, a través del enlace de acceso al chat, entraban otros miembros. Estos lógicamente no participaron en la primera sesión dedicada al encuadre y por tanto expresaron sus demandas en momentos diferentes. Incluso, a pesar de que al unirse a un grupo aparece el objetivo del mismo debajo del nombre, este se reiteraba a al inicio de cada sesión y hubo sesiones donde se ofrecieron resúmenes o recordatorios de actividades anteriores, se presentaron algunas solicitudes de temáticas ajenas al funcionamiento del grupo.

Utilidad de las recomendaciones. Se brindaron materiales de apoyo como infografías con recomendaciones que ilustraban los conocimientos e información que debían adquirir. El contenido de estas producciones se relacionó a las temáticas de las sesiones: organización de la rutina diaria y de estudios, métodos prácticos para enfrentar un examen, elementos que se deben conocer acerca de la carrera de preferencia, entre otros. Se elaboraron las siguientes infografías: 10 tips para la organización del tiempo; Recomendaciones para la organización del estudio; Técnicas de estudio para un buen aprendizaje; Acciones que deben realizar y elementos que deben conocer sobre la carrera de su preferencia; tips para el manejo de emociones negativas en los exámenes; Consejos para afrontar exitosamente un examen, Collages de la Vida universitaria. Los participantes califican de útiles las recomendaciones dadas, expresan que la aplicación en su vida cotidiana de todos los recursos aportados por la coordinación les ha ayudado a mejorar el proceso de estudio y aprendizaje, incluso para aquellos que solo leen y no son participantes activos.

La eficacia del servicio se valora por varios indicadores, uno de ellos es el cumplimiento del propósito del servicio asociado a los resultados que se alcanzaron con la orientación psicológica brindada. Se produce en el grupo una canalización de síntomas ante el estrés por la situación (COVID-19). Al inicio, se evidencian

emociones negativas asociadas a la situación. Aunque algunos quedaron en un rol más pasivo, leyendo los mensajes y resistiéndose a la interacción, otros comunicaron problemas relacionados con el estudio y preparación para las pruebas de ingreso y para la universidad, incluso se derivaron algunos casos para dar atención individualizada por el privado.

Algunos mostraron creatividad para encontrar soluciones que fueron compartidas en el grupo, pero, como tendencia, no se constata la autonomía en los jóvenes, lo que se evidencia en que una de las causas del problema de enfrentar el estudio en casa esa insuficiente autonomía para el estudio. En este sentido expresaron que resulta difícil estudiar sin la orientación de sus profesores. Según estos resultados se constata que se logró una eficacia adecuada en el servicio, aunque es importante reconocer que hay que trabajar más por alcanzar mejores resultados, sobre todo aquellos encaminados a conseguir los cambios necesarios en los comportamientos y actitudes de los jóvenes. De esta forma ellos pueden afrontar con seguridad las pruebas de ingreso y obtener calificaciones que permitan alcanzar la carrera de su preferencia. Los jóvenes refieren los aprendizajes y conocimientos adquiridos durante las diferentes sesiones, y como estos han impactado positivamente sus vidas, durante este periodo de aislamiento social producto de la pandemia. Reconocen que el grupo ha influido en la adopción de otras prácticas de estudio, en el manejo de las emociones, del tiempo y en la asunción de nuevas estrategias de aprendizaje.

Es importante puntualizar que fue un trabajo arduo, sostenido, hecho con amor, compromiso y entrega. El equipo de coordinación trabajó día por día en la producción de los materiales que se llevarían a cada una de las sesiones, buscando y nutriéndose de la información necesaria para entregarle a los jóvenes un trabajo de calidad, con todas las sesiones debidamente estructuradas, haciendo acopio de la creatividad para llevarles

actividades motivadoras y dinámicas, que movieran sus sentidos y aprendizajes, donde al terminar cada sesión se hacían sus reportes y sus relatorías extensas, con cada detalle acontecido en la misma.

Sostenibilidad del servicio. Considerando los resultados aportados a partir de la encuesta a los usuarios y los análisis de la experiencia del equipo de coordinadoras, se constata que se logró en el periodo transcurrido un trabajo satisfactorio, a pesar de ser la primera experiencia en este tipo de modalidad en línea a través de la red social WhatsApp. Los resultados han sido halagüeños, sobre todo porque se alcanzó el propósito para el cual se diseñó el grupo y se constató la pertinencia de realizar este tipo de acciones de orientación y acompañamiento a estos jóvenes en tránsito a la universidad. Se entiende que este tipo de trabajo de orientación psicológica a distancia puede permanecer en el tiempo, y replicarse no solo ante un momento de emergencia o desastre, sino en la práctica habitual. Esto es posible siempre que se cuente con los recursos humanos y de acceso a recursos tecnológicos (dispositivos móviles y acceso a internet) necesarios para asumir una demanda mayor a la que se reporta esta experiencia, lo cual puede derivarse de una buena estrategia de divulgación del servicio.

A modo de conclusiones queremos identificar algunas fortalezas y debilidades del servicio, así como hacer algunas recomendaciones para su perfeccionamiento en el futuro.

Fortalezas

- La sistematicidad y organización con que se trabajó por parte del equipo de coordinación y del grupo de orientadores, a partir de las indicaciones ofrecidas y el intercambio de experiencias

- La capacidad de ofrecer el servicio a un número de usuarios mucho mayor en menos tiempo, respecto a la práctica tradicional del trabajo con grupos cara a cara. En este sentido se puede extender la práctica de orientación educativa y profesional a otros jóvenes en transición a la universidad
- La posibilidad de obtener las expresiones de los miembros en texto, para construir una relatoría de los intercambios en el chat de grupo. La opción de copia de los mensajes es otra herramienta que agiliza el proceso de recogida y procesamiento de la información

Debilidades

- Ofrecer un servicio que implica el uso de datos móviles para acceder a Internet. Aunque el chat a través de WhatsApp no se encuentra dentro de las plataformas digitales de mayor consumo, no todos los jóvenes (y sus familiares) pueden sufragar dicho gasto. A menudo es una de las cuestiones más señaladas por ellos como obstáculo para participar en las sesiones
- Los miembros no permanecen en el tiempo. Al ser un grupo abierto, se observa una marcada instabilidad en este sentido, lo cual no es posible explicar y mucho menos controlar, por la multiplicidad de elementos que pueden influir en esta. Esta situación exige de la coordinación un trabajo de actualización al grupo, con resúmenes de lo ocurrido y/o el abordaje de temas que han sido tratados antes. Además, la coordinación se enfrenta a sujetos saboteadores que pueden aparecer en cualquier momento de la una sesión o de la vida del grupo
- La modalidad a distancia limita la lectura de roles y expresiones emocionales conectadas a los contenidos de la orientación trabajados en los grupos, a pesar de que se utilizan *emojis* y *stickers* como complemento al texto escrito. En nuestra experiencia el carácter no presencial del servicio entorpece la identificación de

las causas de algunos fenómenos grupales evidentes en la dinámica de los grupos, como la resistencia a la tarea expresada en la baja o nula participación y los silencios

Recomendaciones

- Cuidar los aspectos de la identidad del grupo que se utilizan para la divulgación del servicio: el ícono (imagen), asunto del chat (nombre), y descripción (objetivos). Se precisa de una adecuada selección de los contenidos a mostrar en estos elementos, la identificación de las esencias de los propósitos del servicio. Todo esto debe planificarse en estrecho vínculo con las restricciones de caracteres WhatsApp
- Establecer mayores vínculos entre los diferentes grupos de WhatsApp, lo que es válido para compartir experiencias y recomendaciones. Pensamos que socializar las buenas prácticas y las que no funcionan, con los análisis de sus posibles causas, pueden utilizarse como aprendizajes para los equipos de coordinadores
- Perfeccionar continuamente el diseño de sesiones, con respecto al tiempo de sus momentos y de las tareas que se proponen al grupo. Utilizar la opción de la copia de los mensajes de WhatsApp permite recuperar un documento de relatoría de sesiones como la conocida de las prácticas de grupo tradicionales. De esta forma se puede calcular mejor el tiempo empleado en cada actividad, lo cual garantiza el desarrollo de todas las planificadas durante la sesión, así como tratar temas que sean muy amplios y demandados en más de una sesión, de ser necesario. Es importante analizar la dinámica de los grupos, así como tomar en cuenta aspectos técnicos como la calidad conexión
- Diseñar juegos y retos que estimulen y motiven a los participantes en las sesiones en que los temas y las características de los miembros lo permitan. La experiencia de nuestro grupo confirma que las actividades lúdicas son un medio útil para favorecer los aprendizajes. También reconocemos que las técnicas

proyectivas que puedan ajustarse a la modalidad a distancia funcionan cuando se trata de favorecer la reflexión

- Despegarse de la experiencia conocida del trabajo con grupos de forma presencial para concebir los espacios de orientación no presenciales y analizar sus resultados. Esto se relaciona a que debemos repensar los servicios a distancia desde las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías, las limitaciones de expresión de los sujetos a través de estas y las herramientas de trabajo que podemos utilizar para ofrecer un acompañamiento profesional de calidad

Referencias

Almeyda, V. A. (2016). Programa de Orientación Profesional para la elección profesional responsable. *Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas*. Universidad de La Habana.

Almeyda A., Otero D., García A., García T., Pacheco A. y García S. (2020a). Impacto psicológico de la COVID-19 en jóvenes que aspiran a ingresar a la universidad. *Revista Cubana de Psicología, 2* (2), 69-84.

Almeyda A., García T., Pacheco A., García S., García A. y Otero D. (2020b). La educación en tiempos de pandemia. Impactos en la subjetividad de estudiantes cubanos en transición a la universidad. *Alternativas Cubanas en Psicología 9* (25), 6-22.

Almeyda A., García S., Pacheco A., García T., García A. y Otero D. (2020c). Pregúntale a Psico-Orienta Universidad. Juventud Rebelde, 2 de junio. [entrevista realizada por M. Lezcano Lavendera] La Habana.

Colectivo de autores. (2020a). Orientación psicológica en grupos de WhatsApp. *Integración Académica en Psicología Vol.8, no.23*, 22-44.

Colectivo de autores. (2020b). El ejercicio de la orientación psicológica en WhatsApp. La narrativa de una experiencia de intervención durante la pandemia de la COVID 19. *Revista Alternativas cubanas en Psicología*, *8* (24).

Colectivo de autores (2020c). Evaluación del servicio de orientación psicológica a distancia a través de los psicogrupos de WhatsApp durante la pandemia de la COVID 19 en Cuba. *Revista Cubana de Psicología 2* (2).

"Identidad racial y juventudes cubanas"

LIC. Isys Pelier Álvarez[29]

Resumen

Esta ponencia explora los contenidos de la identidad racial de un grupo de jóvenes de la capital cubana. Para la investigación se asume un enfoque subjetivo, propuesto por la Dra. C. Carolina de la Torre, que permite articular autopercepciones y heteropercepciones. Se optó por trabajar con 24 jóvenes, distribuidos equitativamente por sexo y grupo racial, desde una metodología mixta con énfasis cualitativo. Los principales resultados evidencian marcadas diferencias entre cada grupo y una constante comparación entre sus miembros, matizada por estereotipos positivos sobre las juventudes blancas; mientras que lo negativo y prejuiciado se asume como inherente a mestizas y negras.

Desarrollo

El objetivo general de este trabajo radicó en identificar los contenidos de la identidad racial de jóvenes mestizos, blancos y negros residentes en el Consejo Popular Tamarindo de la capital; territorio de nivel socioeconómico bajo, que ha sido poco explorado por las ciencias sociales. Los objetivos específicos consistieron en revelar los contenidos raciales de la autoimagen de los jóvenes capitalinos que conforman la muestra, identificar los de la heteroimagen de estos jóvenes y, a modo de integración, caracterizar laidentidad racial de estos tres grupos.

[29] Vicerrectoría Primera de la Universidad de La Habana, Cuba

La metodología empleada fue mixta con énfasis en lo cualitativo. Por lo cual, a pesar de utilizar técnicas estandarizadas para cuantificar determinados indicadores, como la frecuencia de los atributos que se adjudican a cada grupo; se realiza especial énfasis en la indagación y el establecimiento de nexos entre los contenidos raciales de la autoimagen y la heteroimagen, como aspectos fundamentales de la configuración identitaria. El estudio posee un enfoque subjetivo, que se suscribe al perceptivo, propuesto por De la Torre (2008) y permite comprender el modo en que los grupos humanos se aprecian. Por un lado, se trata de determinar cómo ciertos valores y características, que objetivamente existen son internalizados y apropiados por los individuos, o cómo son reflejados (Salazar, 1987, citado en De la Torre, 2008). Por otro lado, se puede hablar de la construcción de auto y heteropercepciones. Dentro de los temas más conocidos y debatidos en las ciencias sociales, han sido las imágenes nacionales y étnicas, aunque también se han realizado numerosos estudios de género, raza, corporaciones, grupos marginales y otras minorías. No obstante, en las actuales líneas de investigación de la psicología social, no se aborda la identidad racial desde este enfoque ni se realiza énfasis en los jóvenes de la capital cubana.

Se enfatiza en este grupo etario por su valor estratégico, como encargado de continuar con el proceso revolucionario cubano, cuyas conquistas sociales debemos preservar. Uno de los aspectos menos explorados en esta población es la identidad racial; pues, a raíz de los propios cambios sociales, el discurso político y cotidiano defiende la desaparición nacional del racismo; afirmación que muchos estudios recientes colocan en tela de juicio y revelan como temática que debemos analizar y solucionar.

El muestreo se realizó de forma no probabilística e intencional, en correspondencia con los objetivos, fines y las particularidades de la investigación; de ahí deriva la selección de un número de casos limitados.

Serealizó la clasificación racial, a partir de los criterios expuestos en investigaciones socio-antropológicas de la población cubana (Guanche, 1996), que evidencian la articulación de características relativas al color de la piel, la textura del pelo, las facciones del rostro y los rasgos corporales.

Los principales resultados evidencian una coherencia general entre contenidos de la autoimagen y la heteroimagen raciales y, al igual que los hallazgos de Manzano (2012, 2016, 2017), una tendencia hacia el blanqueamiento asumida desde la homogeneización del ideal estético, que desmonta las peculiaridades de los grupos humanos en toda su diversidad y no permite construir una identidad racial legítima de autoaceptación.

Los estereotipos y prejuicios existentes parten de un sustento ético y estético que concibe que lo negro es feo por naturaleza; así como es considerado término sinónimo de bajeza moral, maldad y transgresión de normativas legales y de convivencia social. Los estereotipos raciales guardan una estrecha relación con el racismo y funcionan paralelamente a la histórica superioridad de los grupos blancos, sin la cual no se sostendrían las prácticas discriminatorias. A raíz de esto, se pone de relieve que no solo el componente objetivo es fuente de distanciamiento entre los grupos raciales, sino que muchas veces la subjetividad desempeña un papel fundamental; sobre todo si se caracteriza por configurarse desde criterios prejuiciados y estereotipos negativos en torno a los exogrupos.

Para mestizos y negros, la alteridad se edifica como patrón o ideal que, de no ser alcanzado, genera un intenso malestar por representar la reducción del prestigio social, así como de la estima que otras personas le puedan mostrar. De esta manera, la pertenencia se convierte en un estigma[30] que inmediatamente les descalifica

[30] Para comprender a mayor profundidad este término, consultar Goffman (2006). Estigma: La Identidad Deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu

ante los ojos del UNO[31], incluso de OTROS[32], y les moviliza a buscar estrategias que coloquen al grupo en una posición más beneficiosa o que, al menos, minimicen la posible desventaja que se les atribuye, por lo general.

Las estrategias identificadas en la presente investigación consisten en un distanciamiento subjetivo y una resignificación de las pertenencias. En el primer caso, se expresa desde una falta de identificación con las características que son asignadas al propio grupo racial, así como en el empleo de la tercera persona del plural, cuando es necesario hacer alusión a jóvenes del endogrupo; lo que evita que se afecte la autovaloración de quienes forman parte de colectivos, en torno a los cuales se han construido identidades negativas, en la mayoría de casos, transgresoras de la legalidad y/o de las normas de convivencia social, como se ha referido con anterioridad. La segunda estrategia se pone de manifiesto desde la incorporación de una nueva dimensión o pertenencia que cambia la valoración del grupo, como es el caso de la territorialidad. Así, en barrios con mejores condiciones socioeconómicas y prestigio, las juventudes blancas se caracterizan por mejores valoraciones y elevadas posiciones en la escala social; mientras que en barrios de nivel medio y/o bajo, mestizos y negros, en este sentido, tienen las de ganar.

En este punto, la incorporación de políticas resulta fundamental pues, aunque se podría suponer que esto queda en el plano relacional y cotidiano, existen discursos de los propios sujetos de la muestra que al ser

[31] Categoría magistralmente desarrollada por la psicóloga social mexicana Maritza Montero en su obra "El sujeto, el Otro y la identidad", publicada en el año 2000 en la revista Akademos

[32] IDEM.

analizados con detenimiento dan cuenta de que estos mismos contenidos constituyen obstáculos a la hora de acceder a recursos y estructuras de oportunidades que, desde lo formal, están diseñados para que toda la población pueda aprovechar, sin reparar en sus pertenencias raciales o su origen social.

Al encontrarse afectadas las identidades raciales de jóvenes negros y mestizos, por los contenidos y criterios desfavorables que giran en torno a su pertenencia, se convierten en obstáculos para su integración, inclusión y movilidad social ascendente, a pesar de las concepciones y proyectos de nuestra sociedad. Al referirse a las juventudes negras, la frase "tienen que inventar mucho" da cuenta de lo complejo que esto puede resultar;pues la alusión a la necesidad de ser creativos para transgredir determinadas normas, con vistas a lograr supervivencia y la familiar, resultan constantes en la caracterización de este grupo racial. Del mismo modo, a las juventudes mestizas se les concibe como personas luchadoras y oportunistas, vocablos que, en el argot popular y según la explicación de sujetos de la muestra, consisten esencialmente en las facilidades y capacidades para romper con las regulaciones, así como para tomar ventaja de otras personas en situaciones de conflicto o ambigüedad.

Esto deriva en una producción, reproducción y profundización de las desigualdades sociales, estrechamente vinculada a la dimensión racial, que según Zabala y Morales (2005); citado en Morales(2015), posee contenidos de la subjetividad social, que trascienden lo socioeconómico y la complejiza aún más.

La aparición de elementos ideológicos asociados a estas pertenencias, que se reprodujeron en símbolos inmateriales, imágenes, patrones de conducta y modelos de consumo, ha revelado que en nuestro contexto existen asimetrías entre jóvenes de diferentes grupos raciales.

La postura desprejuiciada se encuentra menos extendida entre los jóvenes de piel blanca; aunque esto no exime a otros grupos de esta condición; a la cual subyacen los contenidos históricos y económicos; que según Morales (2013) se asocian a la posición de poder que durante varios siglos caracterizó a los colectivos blancos; que los ha colocado, y actualmente los coloca, por encima de los mestizos y negros.

El esquema de superioridad que trae aparejado y que favorece a las personas blancas, nutre la identidad de tal grupo y contribuye a mantener delimitados las diferencias con respecto a "los otros", razón por la cual se constituye en una fuente de orgullo. Algunos de los contenidos identitarios que se ponen de manifiesto en este estudio, menoscaban la integridad de los restantes grupos raciales e incluso pueden ser una barrera para elestablecimiento de relaciones interpersonales e intergrupales; así como tener cierta trascendencia en procesos sociales de mayor connotación.

La responsabilidad que caracteriza a esta generación respecto a transmitir saberes, creencias, orientaciones de valor, actitudes y patrones de comportamientos adquiere gran relevancia; por lo que una postura estereotipada y prejuiciosa puede resultar nociva y perjudicial. No solo supone un problema para quienes asumen el rol de padres, sino también para las próximas generaciones, que, llegado el momento, se convertirán en el sustento nacional. Si estas personas se distinguen por la intolerancia, el rechazo y la discriminación hacia lo diferente, los principios constitucionales perderán validez y no serán coherentes ni representativos de la nueva sociedad;lo que a largo plazo resultará en una enajenación de las personas y en un completo estado de colonización de la subjetividad.

Emplear estos resultados como fuente de información que guíe los elementos claves que se deben tener en consideración a la hora de diseñar e implementar políticas sociales resulta esencial; pues entre los principios

del proyecto sociopolítico cubano destaca la igualdad de oportunidades, sin importar las características individuales ni las relativas a determinada pertenencia grupal. Si bien para diseñar las políticas, se requiere diagnosticar cuestiones objetivas y estructurales, con vistas a suplir carencias y favorecer a grupos más vulnerables, no se debe olvidar el componente subjetivo; pues son estas formaciones las que, a largo plazo, permitirán un cumplimiento de los objetivos establecidos y una sostenibilidad de los mecanismos implementados para estos fines.

Conclusiones

Todos los elementos presentados dan cuenta del imperativo que supone para las ciencias sociales latinoamericanas y caribeñas abordar esta temática y realizar propuestas concretas para solucionar esta situación. Uno de los ejemplos más relevante es la posibilidad de emplear estas informaciones con vistasa garantizar un mejor aprovechamiento de las estructuras de oportunidades existentes para estas poblaciones o, de no existir lograr identificar nuevas alternativas que beneficien a aquellos sectores en situaciones de mayor vulnerabilidad, dentro de los que se debe incluir a nuestras juventudes.

Esto resulta coherente con las principales directrices del proyecto revolucionario cubano y con el discurso y accionar del gobierno y el Estado en los últimos años. En el primer caso, se evidencia la garantía de los ciudadanos a contar con igualdad de derechos, libertades y oportunidades para todas las personas, sin ninguna discriminación por razones de sexo, género, orientación sexual, identidad de género, edad, origen étnico, color de la piel, creencia religiosa, discapacidad, origen nacional o territorial, o cualquier otracondición o circunstancia personal que implique distinción lesiva a la dignidad humana (Const. 2019, art.42). Para ilustrar el segundo ejemplo se debe rescatar la ratificación de la voluntad política de atender problemas

vinculados con la racialidad a través de la reciente aprobación del Programa Nacional contra el racismo y la discriminación racial, y la exhortación de nuestro presidente a abordar con objetividad los avances en la lucha por la emancipación de la mujer, contra la violencia de género y otras manifestaciones deexclusión (Díaz-Canel, 2021).

Por este motivo, resulta fundamental que en espacios académicos se consideren las identidades como una categoría de análisis, así como la relación que estas pueden guardar con la dimensión cultural de las desigualdades sociales. Ello permitirá reconocer el impacto que ambos fenómenos pueden tener en la agudización de la marginación, pobreza y exclusión social; así como develar mecanismos para atenuarlos y reducir las brechas de equidad.

Una vez realizados estos estudios, tomando como punto de partida todos los resultados de las investigaciones mencionadas en el presente trabajo, es recomendable hacer llegar la información a los principales decisoresde cada territorio del país, con vistas a que los mismos puedan comprender la situación de su comunidad en relación a la temática y logren desarrollar líneas estratégicas, que tributen a facilitar recursos, así como potenciar o crear, según sea el caso, las estructuras de oportunidades pertinentes para cada grupo. Se impone extender el estudio a otros barrios de la provincia y el país, con vistas al diseño de políticas focalizadas hacia las juventudes, cuyo principal objetivo sea potenciar su integración social, reconociendo los mecanismos de exclusión y reduciendo gradualmente su efectividad. Educar desde posturas más abiertas, flexibles e inclusivas, que tributen a elevar los niveles de equidad y justicia social de las personas negras y mestizas que vivan en nuestro país; debe considerarse un principio rector del trabajo con poblaciones jóvenes de la región latinoamericana y caribeña, en general.

Referencias

De la Torre, C. (2008). *Las identidades: Una mirada desde la psicología*.

Díaz-Canel, M. M. (2021). *Discurso pronunciado por Miguel Mario Díaz-Canel Bermúdez, Primer Secretario del Comité Central del Partido Comunista de Cuba y Presidente de la República de Cuba, en la clausura del Octavo Congreso del Partido.*

Editora Política. (Ed.). (2019). *Constitución de la República de Cuba*.Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada.* Amorrortu.

Guanche, J. (1996). Etnicidad y racialidad en la Cuba actual. *Temas*, *7*, 51–57

Manzano, M. (2012). Identidad Racial: Un Problema social en nuestros días. *Límite*, *7*(26), 107-119. Manzano,

Manzano, M. (2016). *Reflexiones sobre la identidad racial y el patrimonio en Cuba.* (pp. 153-165). Manzano,

Manzano, M. (2017). *Raza y racialidad: Colores y enfoques que matizan una realidad* (pp. 131-138).

Merlin, N. (2019). *Mentir y colonizar. Obediencia inconsciente y subjetividad neoliberal* (Fernando L. Márquez). Letra Viva.

Montero, M. (2000). El sujeto, el Otro y la identidad. *Akademos*, *2*(2), 11–30.

Morales, E. (2015). Inequidades en la población joven cubana. Desafíos para las políticas de juventud. En *Retos para la equidad social en el proceso de actualización del modelo económico cubano* (Editorial de la Ciencias Sociales).

Morales, E. (2013). *Jóvenes y relaciones raciales: Una aproximación a esta problemática en Cuba.*

Núñez, N., Espina, R., García, A., González, E., Pérez, M. y Buscarón, O. (2011). *Las relaciones racialesen Cuba. Estudios contemporáneos.* Fundación Fernando Ortiz.

Pelier, I. (2017). *Identidad Racial de jóvenes capitalinos: Autoimagen de mestizos, blancos y negros.* [Trabajo de Diploma en opción al título de Licenciada en Psicología]. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Pérez, M. M. (1996). Los prejuicios raciales: Sus mecanismos de reproducción. *Temas*, *7*,44-50.

Mesa 08

Narrativas de las infancias y adolescencias como sujetos emancipados: entre saberes y experiencias

Desde la memoria a la composición escritural

Edward Mozuca Ruiz; Alba Liliana Tique Calderón

Resumen

En los escenarios educativos se invitan a los estudiantes que, a partir de sus vivencias, reconstruyan episodios que marcaron su vida y sean capaces de tomar una posición de reflexión. Se asumió la IAP, se construyeron escenarios para que el estudiante fuera capaz de pensar-se, reconocer-se y lo más importante, transformar-se desde aquellas ideas, y porque no, recuerdos que lo definieron como un individuo social. Como resultado, se publicó un libro, en donde ellos incidieron en su edición. Lo retoman para releer-se y así comprender-se en el mundo que están construyendo.

Conceptos que conducen al proceso de reflexión

Los dos conceptos relevantes para el desarrollo de esta experiencia, recaen en la lectura y la escritura, convirtiéndose en herramientas del pensamiento que conllevan al estudiante en recrear sus vivencias y sus recuerdos. Desde esta perspectiva se configura un camino, en donde asume con sentido reflexivo el deseo de plasmar, a partir de la escritura, sus sueños, su pasado, sus anhelos, en fin, su propia existencia.

¿Qué es la lectura?

Se podrían asumir un sinnúmero de nociones, de posiciones, de miradas hasta de contradicciones. Pero lo importante es la construcción de un concepto que abarque el interés principal, en este caso, develar los

pensamientos, las perspectivas y porque no, las distancias que tienen las/los jóvenes que hacen parte de la experiencia pedagógica recreada.

Desde los lineamientos curriculares de MEN se define como;

> Un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. (1998)

El lector configura el texto desde su propia experiencia, desde su propia vivencia, reconoce que cada una de las ideas que encuentra en el texto las relaciona con su vida personal, con su cultura, con su historia, con sus ideales, en todo aquello que lo consolida como sujeto en formación permanente. De ahí que sea fundamental el andamiaje docente (Delmastro, 2008), ya que el docente, el padre de familia, el representante legal en otros casos, apoya a través de construcciones temporales que el niño sea capaz de consolidar sus propios conceptos, ideas, pensamiento, que luego las retomará como herramientas que conduzcan a la comprensión del mundo que se convierte en su vertiente real y próximo de construcción de sí mismo.

¿Cómo se vivencia la lectura? ¿Desde qué perspectivas se puede apropiar? Son dos posibilidades vertientes, la primera de ellas es sobre sí mismo, la segunda cómo proyectarse a una comunidad. Corresponde ahondar un poco más en cada una. La primera tiene que ver con la individualidad, cuando se hace una lectura silenciosa, para sí mismo, para su crecimiento, adentrarse a sus propias significaciones y que pueda transformarlas según lo que le ofrece las diferentes posiciones que encuentra en el texto, es así entonces que cobra importancia el diálogo franco con el escritor, su interpelación, su interpretación y puestas personales, ya que se da una acomodación, la cual se entiende, que según Linares (s.f.) como el proceso que consiste en

modificar los esquemas existentes para encajar la nueva información discrepante. Como segunda, referida a la social, en donde se comparte, se discute, se logra entablar diálogo con el otro, compartir los sentires, las perspectivas y porque no las diferencias sobre lo leído, ello implica que exista una comunicación efectiva, en donde las reglas y los acuerdos sean parte de lo comprendido.

Cuando se lee, se logra abstraer, esto implica que se asume la lengua con todo su rigor, implicando que sus reglas, sus procesos, sus transferencias, sean parte de la construcción con el otro. ¿A través de quién se logra corroborar la lengua como herramienta de comprensión? Cuando se establece un acercamiento con el pensamiento del escritor lleva que se comprenda su interioridad, ya que quien escribe, de alguna manera u otra plasma a través de la escritura su vida, su experiencia, su existencia y esto tiene que ver con la utilidad del lenguaje, porque a través de este se comprende el texto, el autor y sus intenciones. Por otro lado, y siguiendo el pensamiento de Petit (2013, p. 69). Esa lengua, que es un pasaporte esencial para encontrar un lugar en la sociedad, difiere de las que se hablan en familia y en la calle, y conocerla bien garantiza a un cierto prestigio.

En conclusión, la lectura como herramienta de pensamiento, se puede retomar desde Bodrova y Leong (2004, p.45), que alude a algo que nos ayuda a resolver problemas, un instrumento que facilita la ejecución de una acción. Desde esta mirada, se comprende que la lectura ofrece diferentes perspectivas, elementos que conllevan al sujeto a asumir con instrumentos reflexivos las problemáticas que encuentra en su realidad, ello implica que actúe de manera racional, segura y con actitud de transformación.

¿Qué es la escritura?

Siguiendo a Mosterín (2002, p.28). La escritura de una lengua es un código dependiente de esa lengua, es decir, es un código de comunicación que articula sus mensajes transcribiendo la estructura que estos

mensajes toman en otro código (la lengua). Es de aclarar aquel que escribe lo hace bajo unas reglas y códigos que llevan a comprender-se[33] y comprender al otro, conllevando que las expresiones tomen sentido y de esta manera, pueda existir una comunicación efectiva y coherente. En este sentido, la escritura plasma el pensamiento, las ideas, los sentimientos de los individuos; por ello, se convierte en vehículo eficaz para que tanto el joven como el adolescente, puedan retomarla como vía de materialización de sus expectativas y proyecciones.

Varios autores han comparado la revolución que puso la invención de la escritura con la producida en este tiempo por la introducción de los computadores y la informática en el campo de la administración. (Mosterín, 2002, p.40). Desde esta perspectiva, la escritura como invento, tiene como objetivo promover nuevas maneras de comunicación, ya que los grafemas y fonemas, evolucionan constantemente, máxime con la irrupción de las tecnologías, hacen que los procesos de comunicación sean más rápidos, incluyentes y globales, es decir, los individuos tienen la posibilidad de comunicarse con otros, no importando la distancia, la lengua y las tradiciones, conllevando que se introduzcan nuevas expresiones en su cotidianidad.

Ahora bien, además de la lectura, el estudiante asume la escritura como medio de expresión, infunde en él el deseo de construir, de relacionar, de imaginar y plasmar sus deseos, sentimientos y proyecciones. Por ello, se convierte en la manera más eficaz para que el joven o adolescente pueda recrear su pensamiento. Pero es necesario subrayar algo relevante de la escritura que según Ferreiro y Gómez (1982, p. 45), existe inserta en una compleja red de relaciones sociales. Bajo esta mirada, se comprende que el desarrollo de los procesos

[33] Referido que el sujeto social, primero, reconoce su contexto, su realidad, para luego retomarla, comprenderla y de esta manera, asumirla para su beneficio y transformación personal.

escriturales da cuenta de la manera cómo el individuo se relaciona con el otro, cómo su mundo social está determinado por sus visiones del contexto, cómo su propia realidad se estructura e influye en su vida, pero, ¿cómo lograr que el estudiante empiece a ver en la escritura una manera de proyección personal?

El que escribe lo hace bajo la angustia, que puede darse bajo dos miradas. La primera referida a la entrega de algo, por ello, en su interior se genera la zozobra, el miedo, la idea de la tarea a entregar, conllevando que el desarrollo de lo que escribe está bajo el poder del otro. En cambio, la segunda, hace referencia a la angustia de la existencia, de la pregunta, el deseo de encontrar respuestas a su vida, ésta es la que debe invitarse al estudiante a asumir, ya que, desde su interioridad, comienza a velar por sus intereses personales, conlleva que construya sus idearios, sus tropiezos, sus miradas en torno al mundo, a la realidad, a sus expectativas de vida.

Es de anotar que los argumentos que se crean en los textos escritos, pueden cumplir algunas de las siguientes funciones: sustentar, convencer o evaluar. Aunque en ocasiones, los mismos asuman dos o tres, depende de las intenciones y propósitos personales. Ahora bien, siguiendo a De Zubiría (s.f.).

Un joven que mejore su competencia para argumentar, también pensará mejor. Al leer, encontrará con mayor facilidad los argumentos del autor y las posibles contradicciones en las que incurre. Al discutir, sustentará mejor sus posturas. Se desempeñará mejor persuadiendo, argumentando y convenciendo. Al evaluar, sopesará mejor sus ideas y las de los otros. Encontrará con frecuencia argumentos más generales, pertinentes y jerárquicos, al hablar al leer y al escribir. Serán más claras sus ideas. La competencia argumentativa, implica de esta manera, un desarrollo en las estructuras cognitivas de los estudiantes.

Implica entonces que el proceso de escritura deba estar basado en la manera cómo el individuo asume esta competencia, ya que el mundo circundante que allí describe, esté supeditado por argumentos más elaborados, con intencionalidades ya sean personales o sociales, además, que demostrará su estructura cognitiva y la manera cómo esta ha conformado procesos que le ofrece las diferentes experiencias conllevando a un sinnúmero de elementos que den sostén a sus ideas, intenciones y propósitos. Es así entonces, que su pensamiento da cuenta de la realidad, porque logra demostrarla, asumirla y vivirla, para luego transformarla según sus intenciones y objetivos de vida, aquí es donde se corrobora el sentido de la experiencia vivida.

Objetivo

El objetivo que da sentido a esta experiencia, pretende reconocer la relevancia de la lectura y escritura como herramientas de pensamiento para materializar los sentires y vivencias de los estudiantes.

Resultados

Se resaltan las siguientes:

- El estudiante, a partir de sus vivencias, comprendió la importancia de la lectura y la escritura como maneras de manifestar-se, de explorar sus sentires, de reconocer-se como sujeto social e histórico, comprender-se que sus vivencias lo definieron como ser en transformación
- Denotar la relevancia de crear escenarios que lleven al estudiante, primero a su autodeterminación, segundo, que ella o él, sean capaces de manifestar-se a partir de la lectura y escritura toda su interioridad
- Subrayar que más allá que la/el estudiante aprenda normas y reglas gramaticales, estructuras de escritura, entre otras exigencias de aprendizaje, reconoce que la lectura y la escritura son fundamentales para su

crecimiento personal, que, a través de éstas, es capaz de plasmar sus sentires, sus frustraciones, sus vivencias, sus experiencias de vida, creciendo como sujeto social e histórico

- Resaltar el diálogo, la discusión, la escucha del otro, como fuente de inspiración para emprender la escritura de su experiencia de vida
- Considerar como didáctica, algunas imágenes, videos, apartes de libros, afiches, recreación de escenarios para que el estudiante pudiera sensibilizarse, y así emprendiera la escritura de un cuento corto en donde describiera con detalle ese hecho que marcó el comienzo de su vida
- Rescate de la escritura a mano alzada como forma de plasmar su experiencia

Metodología

En cuanto a la metodología, se asume la IAP como método que conllevará la experiencia, que según Torres (2017), retomado de Paredes Y Castillo:

> Enfatiza en que la IAP es una propuesta metodológica y pedagógica que supera la separación entre sujeto de estudio-objeto de conocimiento y enseñanza, lo que promueve una relación de *reciprocidad simétrica*… reconoce a educadores y educandos como *sentipensantes* para el desarrollo grupal del conocimiento, hecho que implica la devolución sistemática de los resultados, combinando lenguajes narrativos y analíticos. (2018, p.36)

A lo anterior, se estructuran las siguientes fases:

a. Análisis de diferentes formas de textos, en este caso, libros, imágenes, cortometrajes, que llevarán a las y los estudiantes a la reflexión cómo algunas situaciones de vida marcan el sentido de la vida

b. Diálogo sobre lo comprendido, cómo cada tipo de documento lo lleva al reconocimiento de algunos recuerdos, aquellos que marcaron su existencia

c. Relatos por parte de las y los estudiantes sobre aquellos momentos vividos

d. Escritura en diferentes momentos y sentires, las y los estudiantes, plasmaron sus ideas, según sus estados de ánimo, que luego, seleccionan para realizar un documento -cuento-, según sus intereses de expresión y concreción de la experiencia

e. Selección del escrito por parte de los estudiantes

f. Análisis del escrito, desde los órdenes de las reglas gramaticales, los procesos de redacción y la estructura del cuento corto

g. Discusión y puesta en común del tipo del libro para su publicación, los tipos de imágenes y la manera de escribirlo

h. Lanzamiento del libro realizado, en donde los estudiantes aclaran la manera de visibilizar lo realizado

Pertinencia Social

En cuanto a la pertinencia social, se subraya que el estudiante, luego de un ejercicio de introspección, rescataron imágenes sobre su vida, buenas y malas, que luego, plasmaron a través de la escritura, manera de expresar sus vivencias. Entonces, se comprueba que tanto la lectura y la escritura se convierten en herramientas del pensamiento, llevando a los sujetos a que realicen una exégesis personal, manera de expresar sus sentimientos de alegría, dolor, frustración, agradecimiento, rabia, entre otras, tarea que se hace indispensable en los escenarios educativos, con el fin de generar otras miradas entorno de esas emociones.

Conclusiones

En cuanto a las conclusiones, se resaltan las siguientes:

- El trabajo de sensibilización que condujera a las y los estudiantes sobre sus vivencias, además, que fueran capaces de reconocer-se cómo sujetos en transformación
- Reconocimiento de escenarios educativos dialogados, realizados por aquellos que hacen parte de la propia experiencia de aprendizaje, en donde los intereses confluyen y se estructuran para el crecimiento tanto del docente como de las y los estudiantes
- Los materiales asumidos, la selección de los libros, los cortometrajes, las imágenes, condujeron a la reflexión de los estudiantes
- La apertura del diálogo, la escucha sobre los relatos construidos, el respeto al consenso y disenso, se convirtieron en las herramientas para el desarrollo de la experiencia
- La escritura de un cuento corto como resultado de la reflexión, en donde plasmaron sus sentires y recuerdos
- La elaboración de un libro, en donde se constituyó a partir de lo realizado por cada estudiante

Referencias

Delmastro, A. L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma, 29*(1), 197-230. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1011-22512008000100011ylng=esytlng=es.

De Zubiría. S. J. (2006). Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Editorial Magisterio. Colombia.

Ferreiro, E. Gómez P. M. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Editorial Siglo veintiuno. Argentina.

Linares. (s.f.). Desarrollo cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky. Recuperado de: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1988). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Colombia.

Paredes, C. A.A. y Castillo B. M. T. (2018). "Caminante no hay [un solo] camino, se hace camino al andar": Investigación Acción Participativa y sus repercusiones en la práctica. *Rev. Colombia. Soc. 41* (1)., enero-junio, 2018. ISSN: impreso 0120-159X- en línea 2256-5485. Bogotá-Colombia.

Petit M. (2013). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Fondo de Cultura Económica. México

Santiago G., Álvaro W., Castillo P., Myriam C., Morales, Dora Luz, Estrategias y enseñanza - aprendizaje de la lectura. Revista Folios [en línea] 2007 (Julio-diciembre): [Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941356003> ISSN 0123-4870.

Estrategia pedagógica de educación ambiental climático, en la educación primaria en las escuelas de educación primaria del departamento de Antioquia

LUZ ALEIDA RAMOS GARCÍA[34], *ASTRID OMAIRA RAMOS GARCÍA*[35] *Y*

Catalina Quintero Ferrer[36]

Resumen

La educación se debe abordar desde la escuela y el contexto. Este proyecto se basó en una estrategia de educación en cambio climático diseñada para generar apropiación en educación ambiental a través de ejercicios prácticos con elementos locales del Centro educativo Rural Isidoro López con población de 25 estudiantes entre 5 y 11 años. Se utilizó una metodología mixta que permitió adaptar las actividades de la caja de herramientas en adaptación a, cambio climático, desde el contexto, para luego medir el resultado con los estudiantes. Se concluye que, desde la educación temprana sobre la preservación del medio ambiente, se crea conciencia y se logra un futuro con menos contaminación y más sentido de pertenencia.

Objetivos

General

Implementar una estrategia de educación ambiental en la adaptación al cambio climático para la población escolar del municipio de Montebello departamento de Antioquia.

Específicos

[34] Especialista en Gestión Ambiental, Fundación Universitaria del Área Andina

[35] Especialista en Gestión Ambiental, Fundación Universitaria del Área Andina (Fallecida)

[36]Docente investigadora del programa de Especialización en Gestión Ambiental en Fundación Universitaria del Área Andina. Magíster en Gestión Ambiental y Ecóloga de la Pontificia Javeriana. Miembro del Grupo de Investigación Kompetens Email: cquintero2@areandina.edu.co. https://orcid.org/0000-0001-5531-5091

- Identificar las características ambientales y sociales de la Institución Educativa Centro educativo Rural Isidoro López, Sabanitas del municipio de Montebello departamento de Antioquia
- Diseñar e implementar una estrategia de educación ambiental en el Centro educativo Rural Isidoro López Sabanitas por medio de actividades lúdico-pedagógicas tendientes a la adecuación en el cuidado y preservación medio ambiente. Evaluar la apropiación de conceptos en el grupo de estudiantes participantes

Metodología

Este ejercicio investigativo se realizó en el marco de un enfoque cualitativo, buscando comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y de acuerdo con su contexto (Hernández, 2018, p. 390), lo que permitió reconocer la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y de acuerdo con su contexto. La participación de niños de 5 a 11 años, de la Institución Educativa Centro educativo Rural Isidoro López y el cuerpo docente, permitió la implementación de la estrategia de educación ambiental en la adaptación al cambio climático para la población escolar del municipio de Montebello departamento de Antioquia, por medio de actividades pedagógicas adecuadas.

Resultados

Lograr una apropiación territorial, parte de conocimiento mismo de los espacios y las relaciones que dan en él, reconociendo los diferentes elementos y características.

La Institución Educativa Centro Educativo Rural Isidoro López, Sabanitas se encuentra en el municipio de Montebello, que está ubicado en la región del suroeste Antioqueño, a una altura 2.350 metros sobre el nivel del mar. Tiene 83 Km^2 de extensión de los cuales 82,8 corresponden al área rural y 0,2 Km^2 al área urbana. El piso térmico predominante es el frio – medio con 68 Km^2, quedando 15 km^2 en clima cálido hacia la parte baja del cañón del Rio Buey. La cabecera municipal tiene una temperatura promedio de 16ºC (Alcaldía Municipio de Montebello,2012).

Es importante resaltar que el municipio cuenta con tres pisos térmicos aptos para la agricultura, lo cual se convierte en una de sus mayores fortalezas permitiendo diversificar su producción agrícola como: hortalizas de clima cálido, medio y frío, cultivo de cítricos de clima cálido, cultivo de aguacate y café en clima frío, piscicultura de clima cálido (Alcaldía Municipio de Montebello, 2012).

El municipio de Montebello, al igual que el resto de municipios de Colombia, son vulnerables al cambio climático, siendo el recurso hídrico, la seguridad alimentaria, el deterioro de los suelos y la pérdida de la biodiversidad, las principales afectaciones (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2018).

La Institución Educativa Centro Educativo Rural Isidoro López, Sabanitas, está en clima frío del municipio y su economía se basa en el sector primario (agricultura y ganadería), por ello, el cambio climático y sus impactos en el territorio, son fundamentales para generar en la comunidad educativa acciones de adaptación y mitigación; y a la vez esto fortalece el conocimiento del territorio desde la escuela.

La institución trabaja bajo la modalidad de escuela nueva, asisten en la actualidad niños y niñas de 22 familias para una población de 25 estudiantes, los cuales en su mayoría son de bajos recursos económicos. La

mayoría de las casas de los estudiantes son alejadas del Centro Educativo, estos deben madrugar y atravesar largos caminos para cumplir con el horario y la jornada de estudio.

Las mujeres se dedican a las labores domésticas y en épocas de cosecha de café algunas de ellas se desplazan a veredas cercanas para dedicarse a la recolección de éste para conseguir con que suplir algunas necesidades prioritarias en el hogar.

Se realizan eventos para mejorar el aspecto de la salud a nivel de la comunidad, la principal oposición a los programas de saneamiento ambiental y reciclaje de basuras es la resistencia de la comunidad para participar activamente.

El Centro Educativo realiza anualmente eventos como: el día de la antioqueñidad en la que se dan a conocer muestras folclóricas del departamento, comidas típicas, además el día de madres y día del niño, convirtiéndose éstos en momentos de encuentro y distracción para la comunidad.

En estos momentos se llevan a cabo y con la participación activa de un 80% de los padres de familia proyectos como: Escuela de Padres, La escuela de las verduras, Escuela y café, Valores, Ornamentación y Embellecimiento Escolar y Guardianes de la naturaleza, impulsado por CORANTIOQUIA.

De acuerdo a la realidad de la comunidad académica, se implementa una estrategia de educación adaptada al contexto, teniendo como base la caja de herramientas de adaptación al cambio climático (Quintero, 2020).

Estrategia

El cambio climático está afectando a la población infantil debido a las altas temperaturas, inundaciones, daños a la infraestructura, entre otros aspectos a las que están expuestas los niños al momento de desplazarse o llegar hasta sus escuelas.

"La educación debe dotar a los niños de las habilidades necesarias para participar en una sociedad libre y facilitar que desarrollen todo su potencial" (UNICEF, 2018). Tener en cuenta las particularidades de cada niño ayudándolos a desarrollar sus capacidades y puedan afrontar los cambios climáticos por los que está pasando en estos momentos el país. Es claro que la población con más bajos recursos son los más vulnerables a esta situación. Para la adaptación e implementación de la estrategia, se llevaron a cabo.

Fase I. Diagnóstico. Para la primera etapa del proyecto, se realizó la revisión de información secundaria en fuentes técnicas como organismos internacionales, secretaria de educación del municipio de Montebello – Antioquia, proyectos de grado, artículos científicos, entre otros.

Esta fase permitió conocer el estado actual de las condiciones del municipio frente a la vulnerabilidad al cambio climático, a la vez que se revisó el avance en temas de educación ambiental para la educación básica tanto local como regional e internacionalmente. Adicionalmente, se realizó las encuestas en los centros educativos del municipio para caracterizar la población e identificar las necesidades, recursos y oportunidades.

Fase II. En esta fase se desarrolló la estrategia que consta de una parte conceptual donde se abordó el contenido temático de la estrategia, junto con la metodología. De esta manera se consolidó el documento desde la parte conceptual haciendo énfasis en los conceptos y fundamentos de las políticas, planes y programas que abordan las problemáticas.

Al validar esta información conceptual, se diseñaron y ajustaron las actividades prácticas enfocadas al juego, que llevaron a los niños de la básica primaria de las instituciones educativas seleccionadas a la apropiación de los conceptos. Esta fase necesitó del trabajo conjunto entre la especialización en gestión ambiental, la práctica pedagógica en escenarios de clase y un profesional de diseño gráfico o industrial para el diseño de los materiales.

Como resultado de esta fase se entregó el documento y un diseño de caja de herramientas para validarlo en la última fase.

Fase III. En esta última etapa se validó en campo el material desarrollado en las fases anteriores. Con la información de algunos docentes del CER Sabanitas Sede Isidoro López, se hace la aplicación de la propuesta. Para ello, se desarrollaron actividades puntuales para las siguientes temáticas y metas de aprendizaje:

Tabla 1

Resumen de la estrategia de educación CER

TEMA	META DE APRENDIZAJE	RESULTADO DE AULA DESCRITO POR LAS DOCENTES
Cambio climático	Presentar de una manera lúdica conceptos de cambio climático a niños y niñas de básica primaria.	la lúdica con niños pequeños e incluso con los más grandecitos es una muy buena idea; ya que aprenden sin pensarlo, sin acoso ni límites. De manera espontánea los niños dan sus opiniones sobre la temática abordada y comparten sus pensamientos y sentimientos.
Biodiversidad y medio ambiente sano	Generar conciencia en los niños de la importancia que tiene la conservación de los hábitats para la vida de toda especie, evitando dañarla y contaminarla diariamente.	Los niños reconocen la flora y fauna cercana y la importancia de no contaminar para no afectar la casa de las otras especies.
La fauna en mi territorio	Generar escenarios para mejorar el nivel de información y exploración de los niños y niñas desde el espacio investigativo	A través de la observación tanto en aula como en el recorrido a las viviendas, se reconocen animales

		representativos del territorio y se plasman en un álbum por los estudiantes
Vulnerabilidad y adaptación al cambio climático	Enseñarles a los niños y niñas de básica primaria la vulnerabilidad y necesidad de adaptación, de una manera vivencial por medio de una salida pedagógica por los alrededores de la institución, para.	La parte vivencial es muy importante en este proceso de concienciación de la problemática que enfrentamos, los niños son muy activos, y aunque a diario recorren el mismo camino no observan lo que ocurre a su alrededor, ni el por qué.
El reciclaje como prevención para mitigar el cambio climático.	Desarrollar actividades lúdicas que conlleven a tener un mejor aprendizaje en los niños de básica primaria, sobre los residuos sólidos para mitigar el cambio climático.	Al tener claro los niños el modo de reciclar, se pusieron en la tarea de llenar envases con su reciclaje, el cual se utilizarían para cercar el jardín. Lo hacen de una manera lúdica y placentera, los padres de familia también participan de la actividad.

Como se observa en la Tabla 1, la investigación generó una estrategia que fortalece y apoya la necesidad territorial frente a la educación en cambio climático, que, de acuerdo al Plan Integral de Cambio Climático del departamento de Antioquia, que se reflejará en beneficios sociales, económicos y ambientales a través de la apropiación social de la información y el territorio desde la primera infancia y un cambio cultural en el largo

plazo hacia la gestión del cambio climático (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2018).

Conclusiones

El cambio climático es hoy en día el mayor problema ambiental que afronta el planeta. Cada día las noticias e informes, presentan un panorama más preocupante. Sin embargo, el reconocimiento del mismo dentro de las comunidades se da principalmente por los medios de comunicación y no reconoce de manera puntual su vulnerabilidad y las opciones de mitigación y adaptación que pueden desarrollarse.

En Colombia, existes diferentes alternativas de instrumentos que permiten que sea un país reconocido en la educación ambiental; sin embargo, debido a la vulnerabilidad y necesidad de adaptación frente al cambio climático, se deben fortalecer estrategias de acuerdo a los riesgos y amenazas puntuales.

Desde la educación temprana en niños y niñas sobre la preservación del medio ambiente, se crea conciencia y se logra un futuro con menos contaminación y más sentido de pertenencia; es por esto que el diseño y actualización de los currículos y la transversalización de la dimensión ambiental, debe ser una realidad.

Referencias

Alcaldía Municipio de Montebello. (2012). Plan Municipal de Gestión del Riesgo de Desastres del Municipio de Montebello Antioquia. Montebello: Alcaldía Municipio de Montebello.

IDEAM, PNUD, MADS, DNP, CANCILLERÍA. (2017). Resumen ejecutivo. Tercera comunicación nacional de Colombia a la convención marco de las Naciones Unidas sobre cambio climático. Bogotá D.C.: IDEAM, PNUD, MADS, DNP, cancillería.

Hernández, S. R. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2018). Plan integral de cambio climático de Antioquia. Medellín: Gobernación de Antioquía.

Quintero, F. C. J. M. (2020). Caja de herramientas para adaptación al cambio climático, Montería Córdoba. Montería.

UNICEF. (2018). Educación, derechos de infancia y cambio climático. Guía del curso 2017-2018. Madrid: UNICEF.

Jóvenes maestros en formación, sujetos transformadores en y para los territorios

Angie Marcela Quintero Suárez; Paola Andrea Pérez Bohórquez

Resumen

La formación inicial de maestros es un proceso ligado a subjetividades, emocionalidades y definiciones acerca del sentido de la educación en la sociedad. Este texto devela percepciones y tránsitos formativos e investigativos de un grupo de licenciados de una universidad colombiana, desde sus prácticas pedagógicas en un ejercicio de innovación educativa. Esto, a partir del análisis de narrativas e identificación de recurrencias conceptuales sobre la formación. Se concluye que el proceso de formación pedagógica debe velar por el acercamiento de los individuos a un espacio que permita cuestionar su práctica y encontrar oportunidades para el desarrollo de habilidades dentro del campo disciplinar.

Objetivo

Reconocer, en narrativas de licenciados en formación, las valoraciones que tienen acerca del proceso de formación inicial como maestros, en el marco de una propuesta de innovación educativa.

Resultados

A partir de la identificación y saturación de recurrencias en las narrativas de los licenciados y licenciadas en formación, emergen categorías de análisis que dan cuenta de la experiencia compartida por los sujetos. En tal sentido, las categorías identificadas son: i) la formación como eje de transformación, ii) experiencia vital, y iii) procesos colectivos. A continuación, y a partir de las voces de los participantes, se desarrollan los hallazgos en cada una de las categorías.

i) Formación como eje de transformación

La categoría de formación está mediada por la capacidad que tienen los sujetos de gestionar o de agenciar acciones que motiven ejercicios de reflexión en el ámbito educativo. En palabras de una de las licenciadas en formación, "preguntarme por mi manera de enseñar transforma y es capaz de transformar muchas cosas, porque sí me pregunto encuentro y si encuentro soy capaz de cambiar, mejorar y potenciar lo que hay." (L, F, J, N1, 7-8). Por consiguiente, la experiencia pedagógica de los licenciados en formación se posiciona como parte fundamental del proceso formativo, en tanto es un elemento que moviliza cuestionamientos e interpela a los sujetos. De allí, el carácter transformador que adquiere la formación de licenciados y licenciadas.

Por otro lado, la formación como eje de transformación también indica que el fortalecimiento de los procesos educativos debe desarrollarse de manera situada y contextualizada en los territorios. Esto, teniendo en cuenta que la formación docente *in situ* posibilita el reconocimiento de otras realidades y amplía los marcos de comprensión de la pedagogía. Así pues, una de las licenciadas en formación expone en su relato que "vale la pena salir un poco del sitio de confort y transformarse dentro del aula con los niños, con los maestros, aprender de las pieles que van haciendo en todo el proceso" (L, F, J, N3, 14-16).

ii) Experiencia vital

Este hallazgo conceptual entrelaza la experiencia vital de los sujetos con las expectativas profesionales que se transformaron, a partir de la propuesta de las Misiones Pedagógicas Territoriales. En particular, una de las licenciadas en formación manifestó que la comprensión que tenía sobre el quehacer docente se nutrió desde esta experiencia y, por lo tanto, evidenció que su profesión va más allá de la transmisión de conocimientos. En sus palabras:

> Aprendí también o bueno transformó en mí que una clase no es solo llegar al salón, dar los contenidos a los estudiantes y asegurarme de que ellos aprendan esos contenidos. Transformó en mí que el estudiante puede aportar en mí, muchísimas cosas y yo también puedo aportar en él...También aprendí a ver la humanidad del otro. (L, F, J, N8, 3-5)

Sumado a esto, es posible indicar que la pedagogía, a partir de esta experiencia formativa de licenciados y licenciadas, es un proceso encarnado que genera apropiación y vínculo estrecho con los contextos educativos. Por lo tanto, las Misiones Pedagógicas Territoriales sirvieron como medio para que los licenciados y licenciadas se sintieran implicados en los contextos educativos. De allí que surjan fuerzas narrativas como "estoy en pro de los demás" (L, F, J, N7, 11), "iba cargada de acciones que eran mi más inagotable fuente de magia, esa misma que sigue intacta" (L, F, J, N6, 8-9) y "siento que la educación la llevó en el alma" (L, F, J, N8, 9).

Por otro lado, esta categoría se vincula con los planes de vida y las subjetividades de los y las licenciadas en formación, pues la experiencia formativa configuró formas de visualizarse personalmente. A manera de ejemplo, uno de los testimonios enuncia:

> Decidí aceptarlo, decidí decirme si, porque en aquel momento yo seguía con toda esta serie de complicaciones y, sin embargo, yo accedí porque lo necesitaba para mi vida. En ese momento creo que fue la primera transformación que tuve y era decidir algo por mí y para mí. (L, F, J, N2, 5-6)

Es decir, la experiencia formativa dio lugar a afectaciones positivas, no solo en el ámbito profesional, sino en las relaciones consigo mismo, con su entorno familiar y social.

Cabe resaltar que esta categoría guarda una estrecha relación con la anterior, en tanto la experiencia vital es interpelada por los procesos formativos en los territorios rurales y las transformaciones personales y profesionales que derivaron de estos.

iii) Procesos colectivos:

Otro de los hallazgos develó que, si bien las experiencias son relatadas de manera individual, existe un componente de interacción con los otros, que posibilita el ejercicio pedagógico y entreteje las historias compartidas con el semillero y los habitantes de los territorios rurales. En palabras de uno de los licenciados en formación, "he aprendido a convivir con muchas personas, he aprendido a leer un poco los contextos y las acciones que puede ser que con estas identifiquemos ciertas regiones o las personas que provienen de ahí" (L, F, J, N9, 2-3).

Por otro lado, se encuentra que reconocerse en medio de procesos colectivos responde a la posibilidad que tienen los y las licenciadas en formación de materializar ejercicios de correspondencia mutua. Es decir, los procesos colectivos posibilitan el reconocimiento de la humanidad de otros y las posibilidades que se pueden construir de manera colectiva. De acuerdo con uno de los licenciados en formación, "estoy en pro de los demás y todos estamos en pro de los demás porque todos somos una propia comunidad" (L, F, J, N7, 11). Así pues, el semillero "Auténticos" se constituye como una apuesta colectiva que abre posibilidades educativas en territorios rurales y que responde a las demandas que tiene cada contexto.

Impacto en la política

Figura 1

Grado de licenciados y licenciadas. Fotografía propia.

Pareciera que somos luz hacia fuera y oscuridad hacia dentro y esta es una primera evidencia de nuestra realidad como formadores. Esto significa que necesitamos primero una victoria privada con nosotros para tener una victoria pública con los demás. (Covey, 1996, citado en Díaz, 2006). "La formación cambió mi vida"-Juan Blanco

A partir de la revisión bibliográfica y los hallazgos de esta investigación, es posible reafirmar que la pedagogía es un proceso encarnado, es decir, es un elemento que transforma, reconstruye, posibilita y configura al sujeto. Como lo indica Abarca (2008), estas experiencias son de "naturaleza completamente interactiva donde se establecen vínculos con los demás sujetos que hacen parte del contexto educativo" (p.7). Esto da como resultado, mencionando a Giroux (2004), el desarrollo de capacidades que implican la resignificación, en este caso, de sus subjetividades como maestros. De acuerdo con los estudiantes que participaron en las Misiones Pedagógicas Territoriales, los maestros y maestras en formación fortalecen los procesos pedagógicos cuando se vinculan a experiencias situadas, en tanto se sienten interpelados por los contextos y consideran necesario ser agentes de cambio.

En tal sentido, las instituciones de educación superior, en sus programas de licenciatura, deben considerar la puesta en marcha de estrategias pedagógicas que amplíen las posibilidades de acercamiento a territorios rurales, desde apuestas educativas e investigativas. De acuerdo con Gorodokin, citado en Jiménez (2014), la formación docente debe ser comprendida como una acción profunda, resultado de la articulación entre la práctica y la teoría. Así pues, es a partir de la transformación de las representaciones que se forman nuevos constructos acerca de lo pedagógico y lo educativo (p.7). De igual manera, según los postulados de Shon, citado en Perez (2015), la preocupación por el desempeño en el ejercicio de su profesión es lo que hace que los y las licenciadas se conviertan en observadores críticos de su propio quehacer y configuren debates frente al valor de su profesión y las prácticas propias de la misma.

Ahora bien, para próximos estudios investigativos, sugerimos ampliar la comprensión que los licenciados en formación tienen de su quehacer en territorios rurales. Esto, teniendo en cuenta que, de acuerdo con los licenciados y licenciadas que participaron en las Misiones Pedagógicas Territoriales, estos procesos transforman, reconfiguran y posibilitan un mejor desarrollo del quehacer docente. Así mismo, consideramos importante estudiar otras apuestas pedagógicas e investigativas que apunten a la disminución de brechas educativas, desde la formación inicial docente, pues de allí emergen distintas formas de apropiación de la profesión.

Metodología

Enfoque

Para dar alcance al objetivo de la presente investigación, la cual pretende reconocer los elementos específicos que destacan los licenciados y licenciadas a propósito de su formación como maestros y maestras

dentro de sus narrativas, se adopta el enfoque cualitativo. Esto, teniendo en cuenta que desde este enfoque se puede dar cuenta de las experiencias vividas de los maestros en formación. En relación con esto, Creswell, citado en Vasilachis (2006), expone que:

> La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas (…) que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. (p. 24)

En tal sentido, y teniendo en cuenta lo expuesto por Mason, citado en Vasilachis (2006), la investigación cualitativa no se puede reducir a un ejercicio descriptivo y determinado por algunos postulados. Por consiguiente, este enfoque contempla: i) una posición filosófica ampliamente interpretativa, ii) métodos de generación de datos flexibles y iii) métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. De ahí que, sea posible indicar que esta investigación retoma estos preceptos, en tanto recoge la experiencia narrada de maestros en formación y la posiciona como una forma de innovación que contribuye al fortalecimiento de los procesos educativos en escuelas rurales colombianas.

Diseño

Considerando que la presente investigación se desarrolla a partir de relatos de los y las maestras en formación que hicieron parte de la experiencia formativa de Misiones Pedagógicas Territoriales, esta se enmarca en un diseño narrativo. Por consiguiente, y de acuerdo con Connelly y Clandinin (1995), la idea principal de la investigación narrativa es comprender "que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre

sus vivencias y se explican a los demás" (p. 22). Así pues, el diseño narrativo posibilita que los implicados den cuenta de su experiencia y la forma en la que transformó las maneras de comprender la pedagogía y los contextos rurales del país.

Así mismo, cabe resaltar que la investigación narrativa, de acuerdo con Atkinson y Coffey, citado en Arias y Alvarado (2015), se desarrolla a través de una metodología del diálogo, "en la que las narrativas representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto" (p. 175). Esta técnica de recolección de datos según Gibbs citado en Perez et al. (2017) Permite obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (p. 312) En consecuencia, los datos recogidos no son preexistentes, sino que, por el contrario, surgen como un ejercicio de reconstrucción de la experiencia humana. A partir de esto, la actual investigación se acoge a este presupuesto, teniendo en cuenta que los datos recolectados responden a un ejercicio en el que los maestros en formación dan cuenta de los elementos que materializan y exponen lo vivido.

Sujetos de enunciación

De acuerdo con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2019), para ese año se graduaron 24.360 personas de programas de pregrado en licenciaturas, en las distintas áreas del conocimiento. Sin embargo, siguiendo a Bautista y González (2019), solo el 34,4% de los docentes en el país desempeña su labor en zona rural. Esto, devela una brecha estructural entre el sistema educativo rural y urbano, y pone en el plano de lo público las afectaciones que han sufrido las escuelas, los maestros y los estudiantes en contextos rurales, a causa del conflicto armado en Colombia. De allí, emerge el interés investigativo que se vincula con las justificaciones que animaron un grupo de licenciados y licenciadas en formación, a hacerse partícipes de

un ejercicio de innovación pedagógica, a propósito de lo anterior, Echavarria et al. (2020) aseveran que los jóvenes

> Tienen la oportunidad de conversar con las maestras y los maestros rurales acerca de los impactos del conflicto en su experiencia educativa. A partir de ello, se reconocen los desafíos que ellas y ellos enfrentan para enseñar, especialmente en las escuelas ubicadas en las ruralidades dispersas. (p. 165)

Para dar alcance a los objetivos de la presente investigación, se contó con los relatos de 10 licenciados en formación, pertenecientes al semillero de investigación "Auténticos" de una universidad privada de Bogotá. Este grupo de jóvenes se interesó por conocer la escuela rural desde una propuesta pedagógica situada, que implica el reconocimiento de las dinámicas que se movilizan alrededor de las escuelas rurales y que solo es posible conocer por medio de prácticas pedagógicas concentradas en los territorios.

Con relación a los criterios de selección de los participantes, es pertinente indicar que se tuvo en cuenta el recorrido formativo que han tenido en el semillero, las prácticas pedagógicas concentradas en las que participaron y, fundamentalmente, su deseo por compartir la experiencia formativa.

Proceso de recolección y análisis de la información

Con el fin de recolectar los relatos de los 10 licenciados y licenciadas en formación, se propuso un ejercicio de entrevista narrativa, en la cual los participantes tuvieran la oportunidad de narrar su experiencia en las prácticas pedagógicas concentradas dentro de las misiones pedagógicas territoriales como proceso formativo innovador. Así pues, los interrogantes que orientaron las narrativas fueron: i) ¿Qué se transformó en mi vida con la experiencia de la formación? y ii) ¿Por qué la formación cambió mi vida? Posterior a esto, las

grabaciones fueron sistematizadas y codificadas en matrices, de acuerdo con la estrategia propuesta por Quintero (2018), para su posterior análisis.

Una vez realizada la sistematización y codificación de las entrevistas, se dio inicio al análisis de la información y, por lo tanto, se desarrolló un ejercicio de categorización, adoptando algunos postulados de la teoría fundamentada, en vista de que, de acuerdo con Strauss (2002), la categoría definida por el entorno mismo de las narrativas, resulta en la teorización de los datos obtenidos. Aunado a ello, cabe resaltar lo expuesto por Domingo (2013), "la investigación cualitativa no persigue la explicación de una causa, mejor, intenta comprender un fenómeno desde las percepciones e interpretaciones de quienes fueron sujetos de la acción educativa" (p. 23).

Referencias

Abarca, A. (2008). La práctica docente en la formación. *Question/Cuestión*, *1*(20). Recuperado de: https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/659

Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 171-181.

Bautista, M. y González, G. (2019). Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado. Fundación Compartir. Bogotá, D.C.

Bolano Y. (2014) Estado del arte sobre las investigaciones de prácticas pedagógicas de los maestros en formación en universidades colombianas en el periodo del 2010 al 2013. Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia.

Burgos, D., Martínez, M., Ruíz, J. (2017). Formación de maestros enfocada a la construcción de paz desde el reconocimiento y la justicia social. *Análisis*, 359-380.

Connelly, M., Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In M. Connelly, J. Clandinin, J. Larrosa, R. Amaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, y M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Editorial Laertes.

Díaz, V. (2006). Formación docente, practica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus,12*, 88-103

Domingo, À. (2013) Práctica reflexiva para docentes: De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Publicia Editorial.

Echavarría, G. C. V. J. H., Vanegas, G. L., González, M. y J. S., Bernal, O. (2019). La educación rural "no es un concepto urbano". *Revista de la Universidad de La Salle* (79), 15-40. DOI: https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.

Echavarría, C. V., Vanegas, G. J. H., González, M. L y Bernal, O. J. S. (2020). Misiones Pedagógicas Territoriales (MPT) Una estrategia de formación para maestras y maestros en contextos educativos rurales. P. 160 -179 Lasallismo y educación. Vol. 15. Ediciones Unisalle.ISBN 978-958-5136-43-7

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Argentina: Siglo XXI.

González-Gil, M. E. (2019). La formación inicial de maestros como espacio de intervención política de la formación ciudadana. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 11*(21), 169-192. DOI: https://doi.org/10.22430/21457778.1098

Jiménez, Y. Hernández, J. y Ortega, J. (2014). ¿Forman los programas de formación docente? Revista de investigación educativa. Universidad Veracruzana. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4924969

Ibernom, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: Dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (6), 487-499

Labra, P. y Fuentealba R. (2011) La formación inicial docente: una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica. Foro Educacional Nº 19, 2011 • ISSN 0717-2710 • pp. 143-173.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017) Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de pesquisa 47* (166).

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Perez, M. (2015) La práctica reflexiva: Una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Shon. Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura. Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, P. Quintero, M. y Riveros, S. (2017). Los niños nos hablan de paz en el Paraíso. *Revista de la Universidad de La Salle* (73), 295-328.

Quintero, M. (2018). Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

SNIES. (2019). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Maria Helena Ramirez Cabanzo[37]

Resumen

Este texto, es una aproximación al concepto de infancia, propio del momento histórico, cultural, que la define y le otorga características dependiendo de la edad y del contexto; las infancias, se constituyen dentro de un conjunto de miradas multidisciplinares donde develan tensiones y discursos que la reconocen como una categoría en construcción a lo largo de la historia; desde las ciencias humanas, reflejan la necesidad de explicar que acontece con la infancia desde la familia, la comunidad y el contexto sociocultural diferenciado de otros. Luego se retoma una mirada más actual para comprender como las infancias se constituyen como sujeto social y político y finalmente se expone los escenarios de interacción y de manifestación para ser niño y niña y constituirse en sujeto de educación, otras discusiones proponen acciones y criterios de preservación y protección de la vida social, pedagógica, cultural, legal e institucional de las infancias; se reconoce su proximidad a la pertenencia de los contextos a lo que pertenece por los vínculos elaborados.

Comprensiones acerca de la infancia

Los niños y niñas, merecen el reconocimiento de ser, estar y vivir. La categoría infancia se constituye dentro de un conjunto de miradas multidisciplinares que develan tensiones y discursos para reconocen la categoría como construcción teórica a lo largo de la historia. Diversos estudios de las ciencias humanas, reflejan

[37] María Helena Ramírez Cabanzo. Doctora en Ciencias Pedagógicas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), La Habana, Cuba. Docente de la Facultad de Educación, Especialización en Pedagogía Virtual. Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia Correo electrónico: mramirez75@areandina.edu.co

la necesidad de explicar que acontece con la infancia desde la familia, la comunidad y el contexto sociocultural diferenciado en relación con otros contextos.

Cabe mencionar otros estudios, que exponen la categoría de infancia desde el momento histórico vigente; se entiende como negaron sus características y su capacidad de desarrollarse en la perspectiva de autonomía y comportamientos propios de los niños y niñas, DeMause (1991), y sigue exponiendo, que la infancia ha sido una pesadilla para la historia, por la tensiones provocadas, citado en Ramírez (2020) de igual manera, se manifiesta al niño y niña como un sujeto de educación; y desde la pedagogía se propone acciones para la construcción de la infancia, desde criterios de preservación y protección en la vida social, pedagógica, cultural, legal e institucional.

Por otro lado, Álzate, despliega ideas que atraviesa la infancia según el momento histórico, cultural, que la define y le otorga características propias dependiendo la edad y el contexto. Sin embargo, expresa una idea de la infancia en la escuela, afirma que “el niño en la escuela es observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado, moralizado y protegido por métodos "naturales" de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias”. Álzate (2002). Citado en Ramírez (2020) ; esta es una perspicacia del papel de la pedagogía para comprender al infancia como sujeto en formación y para ello, requiere garantizar las condiciones de vida tranquila y alegre según el contexto donde se encuentre, con los saberes, las prácticas de cuidado y crianza que trasfieren valores y conocimientos que van a reconciliarse en procesos de aprendizaje, donde la familia y la comunidad como la primera escuela con una función afectiva y efectiva desde la vida cotidiana. Siguiendo con Álzate (2002) reafirma esta idea a partir

de las concepciones, imágenes o figuras de la infancia para reconocer la proximidad con los cambios históricos y organización socioeconómica y cultural que pasan a cada generación como fuerte consolidado cultural.

Sin embargo, otros estudios, a partir de los noventa y próximos a la psicología evolutiva, asignan un rol activo y reproductor del sistema a las infancias; para ello, retoman los contextos sociodiversos, desde aspectos, de género, etnia, clase social entre otros, para describir que las infancias son sujetos sociales que reproducen las relaciones sociales del entorno; en este sentido, se devela que los niños y niñas constituyen las infancias a partir de las relaciones con su contexto, pero le agregan la posibilidad de liderar otras eventos para constituirse como sujetos sociales, políticos que interpelan su entorno. Así, cabe mencionar que estos niños son actores sociales, por un lado, reproducen el sistema, por otro, desarrollan la capacidad de transformación de la infancia y las nociones sociales que se establezcan.

Esta es la ruta para que niños y niñas se configuran desde edad temprana como sujetos copiosamente sociales y políticos. Ahora desde la mirada epistemológico y metodológico estos estudios admiten a las infancias como participantes sutiles de su entorno. Es una posibilidad para transformar la condición habitual de las infancias, que no sean objetos de estudio sino partícipes en la producción, planificación y circulación del conocimiento, para ello se indaga desde un carácter flexible y abierto, que no limite la expresión de los mundos de significación de las infancias desde las voces de ellas.

Algunos estudios sobre las infancias

Desde el mundo occidental; hay referentes como el socio jurídico para infancia, se cataloga como grupo social que se ubica entre los 0 años y los 18 años; en Colombia, según LEY N° 1098 DE 2006 (noviembre 8) por la cual se expide el Código de la Infancia y Adolescencia; ello respalda la necesidad de la sociedad

colombiana de avalar el desarrollo del sujeto en un ambiente de amor y reconocimiento, así como adjudicarle el ejercicio de derechos y libertades bajo la protección de la familia y el Estado.

Ahora bien, pensar la infancia como el desarrollo emocional, social y afectivo, con demarcaciones naturales propias de la edad; es otorgar un carácter social y político según los contextos donde se encuentre.

Por otra parte, otros académicos (Rodríguez, 2020) expresa que las infancias según las interacciones que les circunda se adelantan cada vez a su edad, involucra tensiones entre las dimensiones naturales y las ético-morales, mediadas por la comunicación; corresponde a otras significaciones desde la interposición de la tecnología, que este texto no retomará.

Algunos estudios merecen atención, es el caso del afectivismo, que hace que los niños sean vistos como habitantes de un mundo animista; esta mirada teórica centra su atención en la forma como los niños y niñas se aproximan al entorno, se reconocen en relación con los otros, solo que hay que interpretar como las infancias leen sus relaciones y comprender la lectura que hacen del mundo cercano. Esta mirada teórica retoma algunas ideas de Piaget; sin embargo, hay elementos esenciales para reconocer las aptitudes lógicas e interpretar el mundo, la disposición de indagar y preguntar para actuar según sus capacidades.

De esta manera, las infancias son creadoras de múltiples respuestas al entorno y la condiciones que tienen; mediados por las emociones e impulsos que facilitan compartir con ellas según los contextos socioculturales donde se encuentren. A ello, suma la posibilidad de dotar a sus tradiciones y costumbres que han sido heredadas a partir de las múltiples relaciones que tienen con los adultos que les rodean y las condiciones históricas que dotan a los sujetos de diversas comprensiones de mundo para reproducirlo. Al

respecto, dice Carli, la infancia es un concepto que se nutre de diversas profesiones disciplinares por las múltiples posibilidades de interpretación que las circunda (Carli, 2002, p.13).

Desde las geografías de la infancia, un enfoque de trabajo que surge en los ochenta, propone un amalgama de disciplinas que contribuyen al reflexionar la relación de las infancias con los espacios, los territorios, los caminos transitados, los lugares ocupados y lo vivido en ese lugar; allí se conjuga emociones, sentimientos y experiencias que merecen ser leídas lentamente; tal como se menciona en el documento Geografías de la Infancia; estos estudios, radican sus aportes teóricos y metodológicos en perspectivas culturales con énfasis por la interdisciplinariedad y el compromiso político, permitiendo acercamientos a la sociedad, el espacio y el lugar desde nuevos enfoques y múltiples miradas. Para Ortiz y Baylina (2007):

> Las prácticas espaciales y sociales que tiene en cuenta la diversidad de identidades según el género, el sexo, la clase social, la cultura, la etnia, la edad, las habilidades físicas y psíquicas, ha sido, sin lugar a dudas, uno de los aportes más relevantes de esta nueva geografía cultural. (Citado en Cardona et al., 2017, p. 198)

Nuevos estudios, se inclinan hacia otros aspectos de la sociología de la infancia, incorporando diversas miradas, que reconfiguran las nuevas generaciones y expresan otras cualidades y formas de regulación del yo y de la representación que hacen de sí mismo en medio de sus relaciones con las pantallas digitales como lo menciona Ramírez-Cabanzo (2013), pues en la medida que las infancias se incorporar al contacto con la cultura tecnomediada, despliegan interacciones históricas, estéticas, comunicativas, cognitivas, éticas, políticas, que definen unas infancias que agrietan caminos a otras formas de constitución de sujetos, afirma Ramírez-Cabanzo.

Desde estas perspectivas, los nuevos estudios sociales, perfilan el campo de estudio de la infancia con propiedad y autonomía autoral; es clave reconocer que la infancia no depende de otros escenarios como el familiar, escolar o política social; James; para ello, James (2004; 2008), propone que la infancia es un campo de estudio en contextos institucionales; por las relaciones que establece con otras áreas según los contextos socioculturales a los que pertenezca. Además, no se puede desconocer la multiplicidad de significados que giran alrededor de la infancia como las relaciones de poder, corporalidad, temporalidad, espacialidad y otros, en palabras de James (2004; 2008).

A manera de conclusión, las infancias es un concepto amplio, no para un sujeto, sino que declara una mirada relacional, expresada en perspectiva de familia, en relación con los otros, con sus pares, en la constitución de identidades, de interacciones con los medios, con los espacios, con los tiempos, con la dimensión pública y privada, y los diversos escenarios para comprender, vivir y sentir el mundo; de esta manera las infancias se apropian de todo aquello que les servirá para ser reconocidos. Se concluye, que las infancias como noción abstracta, corresponde a momentos históricos donde viven sujetos socio históricos que circulan por espacios con entramado de emociones que son estandarte para reproducir las relaciones que han incorporado.

Sujeto, subjetividad e infancias

A esta discusión, llega la de ser sujeto, condición particular emanada por el derecho, la ley; cuando expone la condición de ser sujeto titular de derechos, como persona natural, de carácter individual, con acciones y proyección colectiva; portador de saberes, emociones y que pertenece a una comunidad, esta lo admite y lo respalda para seguir creciendo; estos aspectos respaldan la idea que se desarrolla de las infancias como sujetos;

algunos autores confirman lo mencionado; Freire en 1996 habla de la constitución de la historia que tiene cada sujeto; Giroux (2012) concibe al hombre como un sujeto emancipatorio y transformador; Ramírez (2014) expone al sujeto, su condición de sujeto social, entre otras; desde estas perspectivas, el sujeto habita el mundo y acoge en su existencia el legado histórico que se hereda culturalmente, para ello, Amador (2012), invita a comprender que el sujeto "conserva patrones del pasado, pero adquiere nuevos para validar su presencia en el mundo" (p. 46), esa es la ruta para auto-reconocerse, exponer las visiones que tiene de la realidad y producir nuevas sensibilidades de la mirada que envuelve.

En medio de esa acción, el sujeto consolida formas de subjetividad humana, desde la existencia de la persona, su conocimiento y su relación con el lenguaje, una forma de expresar lo que hay alrededor, el sujeto que reflexiona desde ser parte, caracterizado para conocerse a sí mismo; así, cada infancia se integra a la comunidad a la que pertenece, de ésta manera se constituye la acción de aprender a mirar a los otros, escuchar, sentir, vigilar, el otro, para ser es, y es rostro, que le posibilita la constitución de la subjetividad, comprendida como la conexión de ser y estar en el contexto, allí establece vínculos, comparte espacios y tiempos con otros, encuentran intereses y preferencias en busca de identidad propia; es el principio de la constitución de subjetividades, como afirma Ramírez-Cabanzo (2013), la infancia no carece "de" sino que se tramita para "sí".

Las infancias van formando diversas subjetividades, a partir de las relaciones con lo próximo, desde la interacción de los juegos, espacios, dando como resultado emociones y expresiones que se matizan con las necesidades e intereses; es la constitución del sujeto que transita a uno más innovador; Amador (2012) interpela al "sujeto que incide la configuración de otros órdenes sociales y culturales del contexto" (p. 46).

Desde estas opciones de ver en acción a las infancias no solo como "ser histórico sino cultural", se aproxima de forma consciente a decidir con voluntad propia" González Rey (2013), como una forma de hacer frente al mundo, en busca de autenticidad, desde la expresión de sus propios deseos, creencias, sueños, angustias y deseos para seguir creciendo; es decir a partir de su experiencia individual y colectiva; en ella acumular lo simbólico y lo significativo. Por ello se afirma que la subjetividad congrega muchos elementos del contexto y luego, cada sujeto se configura a sí mismo en la medida que los adopta y los incorpora. Es una aproximación a explicar que el sujeto forma parte de la dinámica social, fortalece el proceso de humanidad que gira alrededor de cada uno, desde la interacción social e intersubjetividad, desde los vínculos con la familia y con los amigos para autodefinirse como sujetos con identidad.

Contextos sociodiversos

El termino contexto posee una delimitación socio geográfica, es decir, hay límites que rodean el componente humano, pero estos encierran otros contextos culturales, sociales e institucionales, políticos, familiares, escolares, afectivos, emocionales entre otros. No es lo territorial sino las relaciones intervenidas por vínculos humanos manifiestas en la vida cotidiana.

Cuando se menciona sociodiverso, es la posibilidad de dar cabida a todos los otros, cargados de saberes culturales y ancestralidad, para ello, retoma algunas ideas de la teoría de la construcción social de (Berger y Luckmann, 1999) y comprender como las infancias resignifican su actuar en el contexto, a partir de las relaciones con los otros, la forma de representar la realidad y asumir la constitución de lo humano desde procesos intersubjetivos, donde comunican sentidos y significados, a las vivencias, saberes, experiencias, discursos e imaginarios que tienen.

En este sentido, las infancias, se mueven en escenarios de construcción de subjetividades desde el contexto sociocultural, para Stuart Hall (2003), la cultura "se ocupa de la producción y el intercambio de significados, el 'dar y recibir sentido' entre los miembros de una sociedad o grupo" (p. 2), conformados por subculturas que se identifican, por ejemplo, a través de la música, el vestuario o un interés por el medio ambiente o el deporte expresa (Miller, 2017); por ello cuando se habla de cultura, es importante considerar el contexto de las comunidades, en especial, en el momento en que se articula un espacio sociocultural con la educación, ya que el docente al conectar la interacción y participación de las infancias dentro de su contexto social y cultural, tiene la posibilidad de interpretar el pensamiento de estos sujetos, lo que facilitará el proceso formativo de un individuo (Robbins, 2005).

Por otra parte, para Grossberg (2012) existen tres formas de constituir estos contextos. En primer lugar, está el medio o localización establecido por fronteras espacio-temporales, desde las cuales se ensamblan lo discursivo, lo humano y no humano. En segunda instancia se encuentra el territorio, un sitio dinámico donde se realizan acciones y se produce un sentido de pertenencia que corresponde al contexto de la realidad vivida. Y finalmente, se encuentra la época ontológica o diagrama, la cual describe las formas de existencia y los modos de ser en el espacio-tiempo, definida como "una matriz de posibilidades espaciotemporales, una estructuración de incumbencias en la que configuraciones particulares tanto de localizaciones como de lugares pueden especificarse, particularizarse y volverse íntimas" (Grossberg, 2012, pp. 52-53).

Desde estos referentes y a manera de conclusión este documento pretende exponer las siguientes ideas para el debate:

Cabe recordar como las constituciones de cada país, las leyes nacionales e internacionales, y los organismos multilaterales, todos en conjunto y a una voz gritan su actuar a favor de las infancias en los diversos países del mundo, no se puede desconocer hoy, que las infancias son un grupo de la población altamente vulnerable por múltiples contextos donde se encuentren.

El concepto de infancia depende del momento histórico, cultural, la define y le otorga características dependiendo de la edad y del contexto; así, las infancias, se constituyen dentro de un conjunto de miradas multidisciplinares donde se develan tensiones y discursos que la reconocen como una categoría en construcción a lo largo de la historia.

Las infancias se constituyen como sujetos de social y político y finalmente se expone los escenarios de interacción; se reconoce su proximidad a cambios históricos y organización socioeconómica y cultural de las diversas sociedades que pasan a cada generación pautas de crianza que han consolidado culturalmente.

Las infancias van formando diversas subjetividades, a partir de las relaciones con lo próximo, desde la interacción de los juegos, espacios, dando como resultado emociones y expresiones que se matizan con las necesidades e intereses; es la constitución del sujeto que transita a uno más innovador y culturales dentro del contexto.

Este documento de trabajo presenta entonces avances conceptuales acerca de los estudios de la infancia, desde contextos sociodiversos, que les permite constituir subjetividades en alrededor de ser niño y niña, como primera aproximación a proyecto financiado por la DNI de la Fundación Universitaria del Área Andina.

Referencias

Alzate, M. (2002). Concepciones e imágenes de la Infancia. Revista de Ciencias Humanas, Nº 28 UTP. Colombia.

Amador, J. (2012). Las mutaciones de la subjetividad y del desenfreno del yo. En Infancias, cibercultura y subjetividades. Modos de ser y estar en el mundo a través de las pantallas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Fondo de publicaciones Bogotá.

Berger y Luckmann. (1999). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Carli, S. (2002). La memoria de la infancia. Buenos Aires: Paidós.

Cardona, L, Ramírez, M, Vergara, M y Gutiérrez, A. (2017). Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en comunidades originarias de América Latina. Bogotá, Areandina. Fundación Universitaria del Área Andina.

DeMause, LL. (1991). La evolución de la infancia. Historia de la infancia. Madrid: Alianza Universidad, 15-92.

Giroux, H. (2012). Sociedad, Cultura y Educación. Madrid: Miño y Dávila.

González, F. (2013). "El sujeto y la subjetividad en la psicología social. Un enfoque histórico – cultural". Noveduc Editores. Argentina.

Grossberg, L. (2012). Estudios culturales en tiempo futuro. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Hall, S. (2003). Representation. London: Sage Publications. Kohan, W (2005). Notas filosóficas sobre la (educación de la) infancia en tiempos de globalización. En: Filosofía, Educación y sociedad global. Buenos Aires: Ediciones Signo.

James, A. (2004). *Construyendo la infancia. Teoría, policía y práctica social.* Londres: Palgrave Macmillan.

James, A. y James, A. L. (2008). Changing childhood in the UK: Reconstructing discourses of 'risk' and 'protection'. En A. James y A.L. James (Eds.), *European Childhoods: Cultures, politics and childhoods in the European Union*. Basingstoke: Palgrave.

Congreso de Colombia. (2006). Ley N° 1098 2006. Recuperado de:: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4609.pdf

Miller, T. (2017). Hall, Stuart. In Oxford Research Encyclopedia of Communication. Oxford University Press. Retrieved from http://communication.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore9780190228613-e-46.

Pantevis, M., Lopes, J., Medina, P., Ramírez, M., Cardona, L., Gutiérrez, A., Vergara, M., Verbena e Faria, E., Rodrigues de Castro, E., Bueno, M., Núñez, K. y Rico, A. (2018). Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica. Tomo 1: Prácticas, saberes y conocimientos. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.

Ramírez-Cabanzo, A. B. (2013). Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación. *Signo y Pensamiento, 32*(63), 52 - 68. DOI: https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp32-63.inrt

Ramírez, M. (2014). Alternativa Pedagógica para la formación de una cultura en Derechos Humanos. Tesis doctoral. Instituto Pedagógico Latinoamericano y caribeño, La Habana, Cuba.

Ramírez, M., Cardona, L. y Pantevis, M. (2020). La experiencia educativa con infancias en los recorridos por el territorio. En Infancias: contextos de acción, interacción y participación / Infâncias: contextosde ação, interação e participação (Coordinadores) Martín Plascencia González, Maria Lidia Bueno Fernandes,

Mathusalam Pantevis Suárez y Facundo Corvalán. Universidad Autónoma de Chiapas. ISBN: 978-607-561-073-3. Acceso al link https://www.researchgate.net/publication/349176223_Infancias_Contextos_de_accion_interaccion_y_participación

Robbins, J. (2005). "Brown paper packages"? A sociocultural perspective on young children's ideas in science. *Science Education, 35*(2–3), 151–172. DOI: https://doi.org/10.1007/s11165-005-0092-x

Rodríguez, I. (2002). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista El Observador, 21*, 11-45.

Narrativas de la infancia: una experiencia literaria desde los mapas vivenciales

Alba Liliana Tique Calderón; Lorena Cardona Alarcón

Resumen

Estos mapas vivenciales se proponen a partir de la experiencia de lectura del libro *Por todos los dioses* de Ramón García Domínguez con estudiantes de quinto grado de la IED Gran Yomasa de Bogotá; una apuesta pedagógica que va más allá del currículo y se instala en la construcción simbólica y literaria de un discurso que privilegia la voz propia de los niños y las niñas participantes. Esta vivencia se tejió desde las infancias y sus narrativas para analizar, reflexionar y mapear una experiencia literaria particular, así como sus implicaciones en la cotidianidad de los protagonistas.

Introducción

La experiencia literaria es la construcción propia de una casa de palabras en la que habitan las voces, los lugares, los personajes y las acciones de todas esas historias que, como lectores, visitamos a lo largo de nuestra vida. Ese acercamiento a la literatura comienza en los primeros años de vida con los arrullos, los cantos de cuna; luego avanza con las narraciones que nos comparten en nuestras familias y más adelante, se nutre a través de vivencias vitales en la escuela, con nuestros pares y amigos.

Desde esa mirada, la literatura debería convertirse en un vehículo que emocione, dé felicidad, poetice el mundo, abra otras rutas, conjugue circunstancias, dinamice y dinamite la existencia, en el momento oportuno para que sea inolvidable, indispensable y perdurable. En ese sentido, los maestros, en especial, de primera infancia y básica primaria, estamos llamados a asumir la literatura como un compromiso y una necesidad que transforme el aula de clase, ya que, como afirma Yoland Reyes, un maestro de literatura debería ser:

> Un cuerpo que canta, una voz que cuenta, una mano que inventa palacios y arquitecturas imposibles, que abre puertas prohibidas y que traza caminos entre el alma de los libros y el alma de los lectores. (…). Su labor, como la literatura misma, es riesgo e incertidumbre. Su oficio privilegiado es, básicamente, leer. Y sus textos de lectura no son solo los libros sino también sus lectores: quiénes son, cómo se llaman, qué buscan, a qué le temen, qué sueñan… No se trata de un oficio, sino de una virtud de vida. (…). Un maestro puede "enseñar", vale decir, transmitir, el amor por la literatura, mediante su actitud vital, que es el texto por excelencia de sus alumnos. (2017, p.9)

Por esta razón, el desafío pedagógico y didáctico que se propone en este ejercicio, es la apuesta por una herramienta cartográfica que posibilitara en los niños y niñas del grado Quinto del Colegio Gran Yomasa de Bogotá, una vivencia novedosa desde el lenguaje, la expresión de sentimientos, el reconocimiento de su entorno y la materialización de sus pensamientos a partir de una obra literaria, en este caso, *Por todos los dioses* de Ramón García Domínguez, ya que, si bien, en los espacios educativos existen muchas estrategias de trabajo para acercar a los niños a la literatura y a otras expresiones artísticas, muchas de ellas se quedan en lo tradicional.

Los mapas vivenciales

La IED Gran Yomasa de Bogotá se encuentra ubicada en la localidad 5 de Usme en la ciudad de Bogotá; ofrece el servicio educativo a estudiantes desde el grado de preescolar hasta grado once. En este ejercicio vivencial se trabajó con los niños y niñas de grado 5° de los grupos A y B, un total de 65 estudiantes; entre sus características principales se destacan que son vivaces, sonrientes y muy amistosos; todos viven en

ese sector, en el barrio Yomasa y sus alrededores. Una de las falencias académicas más comunes en esta población, es la falta de comprensión y el gusto por la lectura.

En ese contexto, los mapas vivenciales surgieron como una alternativa pertinente para movilizar las narrativas de la infancia y resignificar una experiencia en el aula, desde las subjetividades, la realidad construida, la imaginación, el territorio, y, por supuesto, la mitología griega. Asimismo, como una oportunidad para posibilitar una relación más atractiva y afectiva con la lectura y la literatura.

Pero, entonces, ¿Qué son los mapas vivenciales? En primer lugar, se debe decir que son una herramienta de mapeo que se ubica dentro de la cartografía social; una metodología y/o herramienta de investigación, participativa, colaborativa, que permite la organización, la reflexión, la acción y por supuesto, las relaciones dialógicas entre el contexto y los participantes. Al mismo tiempo, impulsa la construcción del conocimiento y la experiencia desde la utilización de instrumentos técnicos y vivenciales que posibilitan la interacción y la transformación.

En segundo lugar, se configuran como un instrumento participativo que tiene como núcleo la vivencia personal, dado que, se busca que cada participante exprese y grafique libremente sus ideas, impresiones, pensamientos, sentimientos, descubrimientos, entre otros, frente a una situación particular, una realidad que lo convoca e interpela: su comunidad, la realidad educativa, su barrio, su escuela o, para este caso, una experiencia literaria colectiva en el aula.

En tercer lugar, y para el caso de este ejercicio, son la oportunidad para que los niños y las niñas reconozcan su propia vivencia cotidiana —experiencia literaria en aula— a través de una mirada cartográfica

que les permita plasmar desde una mirada visual y creativa, su contexto. En este sentido, se resaltan el color y las formas como estrategias para configurar el espacio percibido, ocupado y vivido.

En suma, son una manera dinámica y visual que permiten recoger, de forma gráfica y creativa, una experiencia individual y colectiva que surge de un proceso tan íntimo y particular como la lectura, en este caso, del libro de mitología griega, *Por todos los dioses*; una historia que atrapa y encanta a quienes nos acercamos a ella. Asimismo, como ya se ha dicho anteriormente, permite la construcción colectiva del conocimiento, el intercambio de ideas y la creación de sus propias narrativas a través de un mapa —un dibujo— que, en palabras de Ortiz, Prats y Baylina (2012) "permite motivar y estimular la participación de los niños, así como crear un ambiente relajado y divertido; una forma natural de comunicación y de expresión personal" (p.21).

Metodología

Esta experiencia literaria y vivencial fue asumida desde la IAP y la cartografía social. Se exploraron las emociones frente a la lectura, la escritura simbólica; se realizaron mapas vivenciales sobre lo más significativo que se encontró en cada momento de la lectura colectiva y colaborativa, haciendo que los niños y las niñas, tuvieran un acercamiento distinto a la literatura y la mitología. En este sentido, se retoma la IAP que, según Contreras (2002),

> El potencial de la investigación participativa apunta a la producción de conocimiento, articulando de manera crítica los aportes de la ciencia y del saber popular, con el fin de reorientarlos hacia la acción transformadora de la realidad. A través de sus técnicas, la IAP desencadena intercambios constructivos entre investigador y comunidad en los que se abordan conjuntamente todas las etapas del proceso

investigativo y de intervención social. A partir de un diálogo que concede un rol activo a la comunidad, estimula su participación en el diagnóstico y resolución de sus necesidades. (p.5)

Dentro del trabajo planteado a los niños y niñas, se estructuraron los siguientes momentos:

- Realización de distintas sesiones de lectura con los niños en el marco de la estrategia "Aprende en casa", propuesta de intervención virtual impulsada por la IED Gran Yomasa, en el marco de la pandemia causada por CoV19
- Diálogo sobre lo comprendido, en el cual, se exploró la lectura desde sus experiencias cotidianas
- Creación de los mapas vivenciales desde los sentires de los niños y las niñas, a través de distintas preguntas orientadoras que les ayudaron a plasmar sus experiencias, sus sentimientos y opiniones frente a la experiencia de lectura
- Discusión con los niños y las niñas sobre el trabajo realizado y cómo se sintieron graficando sus ideas en el mapa vivencial
- Análisis de los mapas vivenciales realizados por los niños y las niñas participantes

Resultados

De acuerdo con lo anterior, los mapas vivenciales creados por los niños y las niñas, a partir de su experiencia literaria con el libro *Por todos los dioses*, arrojaron los siguientes resultados, los cuales, se agruparon en cuatro categorías, así:

Relación de la lectura con su familia y conflictos en situaciones reales

Muchos de los niños hablaron de la valentía, ya que la asimilan con la de sus personajes, con cómo ven a sus padres. A la vez, algunos de ellos tienen padres o familiares policías, por lo tanto, realizan la relación de lo peligroso de la profesión con las batallas e historias que el libro les proporciona.

Otra de las relaciones más destacadas en los trabajos de los niños, fueron los problemas entre hermanos, ya que asociaron, las discusiones y disputas de la historia, con las que pueden tener con ellos.

Otra de las relacione que se evidenciaron en los mapas, fue la envidia entre familiares, debido a que mencionaron algunos conflictos que se vieron en uno de los capítulos del libro. Luego de hacer el dibujo, se les preguntó a algunos estudiantes cuáles situaciones específicas representaban la envidia, y hablaron de relaciones entre primas o conocidos del barrio; así como alusiones a otros episodios que sus padres habían mencionado en conversaciones familiares.

Uno de los aspectos que más mencionaron los niños y que se plasmaron en los mapas, son relacionó con los sueños que tenían los personajes, ya fuera de casarse, crear algo, ganar una batalla. También hicieron alusión a los sueños de sus familias, algunos de ellos hipotéticos, incluso algunos fallidos como los de sus personajes favoritos.

Uno de los niños dibujó la locura como parte de su cotidianidad, ya que tiene un familiar que se encuentra recluido en un sanatorio. El niño establece la relación a partir de algo similar que se evidencia en sus personajes y la vivencia familiar que viven. Además, los niños hablaron sobre la mente del otro; cómo los personajes, sus familiares y amigos de la escuela son distintos, piensan diferente y reaccionan de formas diversas frente a las situaciones que ocurren en su vida diaria.

También relacionaron el amor que sienten sus padres por ellos, con el amor que se evidencia entre Helena y Paris. Afirman que harían cualquier cosa por mantener a la familia unida.

Relación entre la lectura y sus emociones

La mayoría de los estudiantes afirmaron que la lectura y las historias los hacían felices; el proceso de fantasear y poder imaginar lo que les sucedía, les permitía salir de la rutina y pensar en cosas distintas. Otro punto interesante que se encontró dentro de los mapas vivenciales, es que los niños mencionan que a veces, por situaciones familiares o de salud, ellos se encontraban indispuestos o tristes, y en el momento de retomar la lectura y las historias, su estado de ánimo cambiaba, se sentían felices. Una afirmación que evidencia el poder de la lectura dentro de la cotidianidad de un sujeto.

En los mapas también se evidencia la incertidumbre, debido a que en el momento de terminar la lectura y no continuar con el siguiente capítulo, les causaba nervios conocer que cosa pasaría y cómo podría terminar la historia que estaban leyendo.

Otro sentimiento que salió a flote en el momento de dibujar hablaba del amor, no solo entre parejas, sino del amor entre hermanos, padres e hijos y amigos, como hilo conductor de muchas historias del libro y que, a la vez, también conectaba a sus familiares y al grupo cercano de conocidos. Asimismo, se relaciona la soledad, ya que hablan que, así como los personajes tienen profundas soledades, ellos también las viven en sus familias y en el colegio. Un ejemplo reiterativo es cuando no tienen amigos.

También hablaron de la muralla de Troya como un símbolo de estancamiento o de recuerdo de situaciones que no les agradaba. Una de las estudiantes dibujo una piedra y escribió resistencia. Mencionó que

le recordaba a su hermana, ya que era incansable frente a las dificultades que se presentaban en su familia y deseaba ser como ella.

Personajes favoritos

Los niños escogieron sus personajes no solo por la valentía o fuerza, sino por su relación con situaciones específicas que han marcado su vida; por ejemplo, uno de los niños escogió a Poseidón el dios del mar, ya que recuerda su experiencia en el momento que aprendió a nadar. Muchos escogieron a Zeus, no solo por ser un dios poderoso y ser el padre de todos los dioses del Olimpo, sino porque ama a los humanos y tiene un corazón bondadoso.

Algunas de las niñas escogieron a Afrodita, la diosa del amor, como su personaje favorito, ya que la relacionan con el amor y la belleza. Muchas de ellas mencionaron que deseaban ser tan bella como ella y tener suerte en el amor.

Otro de los personajes predilecto fue Aquiles, debido a que lo relacionan con el valor, como un guerrero poderoso y quisieran tener la valentía que él expresa en sus batallas, cuando ellos tienen problemas en su vida.

Mensajes sobre la experiencia de lectura

La mayoría de los estudiantes mencionó que recomendaría la lectura del libro, dado que fue emocionante; algunos pensaron que era fácil de comprender y que los divertía; también mencionaron que era inspiradora y permitía a los niños y niñas que quieren hacer algo, lo puedan lograr.

También mencionaron que la lectura les ayudaba a ser mejores personas y tener una mejor comprensión de lo que se lee. Asimismo, que se deben leer más libros, ya que son interesantes, aunque se vean aburridos.

Algunos chicos les recomiendan a sus compañeros poner mucha atención, ya que, si no lo hacen, pueden perderse en la historia.

Finalmente, dijeron que era importante estar actualizados, que leer les permitía despejar la mente y los transportaba a otros lugares maravillosos.

Conclusión

Gracias al ejercicio reflexivo realizado a través de las preguntas planteadas y plasmado en los mapas vivenciales, los niños y las niñas pudieron expresar sus sentimientos y emociones, no solo desde su experiencia académica de lectura, sino relacionándolo con hechos de su cotidianidad y de su memoria, posibilitando una reflexión frente a cómo la lectura les permite momentos de fantasía e imaginación y genera nuevas posibilidades de interacción.

Este trabajo posibilitó que los niños y las niñas vivenciaran la lectura como un proceso y un espacio de felicidad, donde podían expresar sus ideas y comunicar sus emociones. Por su parte, los mapas vivenciales fueron una estrategia pertinente que generó la reflexión y la comprensión de lo que se leyó, de una manera innovadora, tranquila y significativa, ya que, indiscutiblemente, están muy ligados con el dibujo, un medio de expresión libre y espontáneo que se asocia con el juego y que, al mismo tiempo, reconoce fantasías, sueños, visiones, recuerdos y sus propias voces.

A la vez, reconocer la lectura como una experiencia vivencial, significativa y divertida, sirvió para que los niños indagaran y relacionaran lo que leían con escenarios y problemáticas familiares y del colegio; plasmaran sus ideas, emociones y subjetividades, dieran apertura al diálogo frente a lo realizado, escucharan a sus compañeros y construyeran sus propias opiniones.

De acuerdo con lo anterior, nos preguntamos si en realidad les estamos comunicando a los estudiantes y a los lectores este hecho simple: nos sentimos atraídos hacia la literatura porque es un discurso de alto impacto, un discurso tensionado por el conflicto y la fusión de dimensiones estéticas e ideológicas. Nos preguntamos si repetimos con frecuencia necesaria que nos acercamos a literatura porque ella nos afecta de un modo especial, por su densidad formal y semántica (Sarlo, 2005).

Referencias

Baylina, M.; Ortiz, A. y Prats, M. (2008). Construyendo puentes teóricos entre geografías: género e infancia. *SEMATA. Ciencias Sociales y Humanidades 20* (pp.53-69). Universidad Santiago de Compostela.

Contreras, R. (2002). La investigación-acción participativa, IAP: revisando sus metodologías y sus potencialidades. En: Experiencias y metodología de la investigación participativa-LC/L. 1715-P-2002, 9-18.

García, R. (2018). *Por todos los dioses.* Bogotá: Editorial Norma.

Reyes. Y. (2017). *La poética de la infancia*. Bogotá: Luna Libros.

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión.* México: Fondo de Cultura Económica.

Fabián Nichel Valenzuela[38]

Resumen

Es una experiencia de investigación-acción llevada a cabo con niños, niñas y jóvenes organizados de la comuna de Recoleta (Santiago, Chile) sobre los problemas que vive la niñez que habita las poblaciones de su comuna. Se releva la investigación militante como una herramienta pedagógica de transformación social que posibilita a los niños, niñas y jóvenes producir su propio conocimiento, utilizándolo para los fines de su organización y generar un contexto para la construcción de nuevas subjetividades políticas.

En Latinoamérica viven, actualmente, 15 millones de jóvenes en condiciones de pobreza extrema y entre un 25% y 32% de la población entre 12 y 24 años vivencian factores de riesgo como la maternidad adolescente no deseada, desempleo o adicción a drogas (UNICEF, 2018). Entre los problemas comunes en los sectores vulnerabilizados de Latinoamérica son la venta y consumo de drogas, las peleas callejeras, homicidio, suicidio, violencia, dificultades económicas, daño en el mobiliario urbano, robos, problemas con la ley, problemas ambientales y falta de áreas verdes (Rovira, 2018). Según Nicolás Aguilar (2018), el juvenicidio es parte de las prácticas que sufren los jóvenes y las niñeces en Latinoamérica, que consiste en prácticas sistemáticas de muerte; refiriéndose no solo a las muertes físicas de ellos, sino que también a la vida sin oportunidades ni esperanzas, donde los medios de comunicación juegan un rol relevante en la construcción de sus subjetividades y representaciones sociales sobre ellos.

[38] Carrera de Psicología de Universidad Central de Chile.

En Chile, el 75% de los niños y niñas reconocen haber sido víctima de violencia (UNICEF, 2012), o como señala un estudio de World Vision (2018) el 41,4 por ciento de los niños y niñas sufrió algún tipo de maltrato físico en Chile. Esto es aún más preocupante al observar que en los últimos 8 años los Gobiernos han eliminado aquellas políticas públicas dirigidas a la prevención, promoción y trabajo comunitario que promovían un rol autónomo de las comunidades empobrecidas, reforzando, por otro lado, las intervenciones individuales y familiares. Especialmente, con el cierre, a nivel Central, de los programas de prevención comunitaria, focalizando la política pública en la atención individual o familiar de vulneraciones de derechos. Por lo tanto, la política pública no está abordando la victimización de la niñez y la juventud como un problema social y cultural, sino que sitúa el problema, únicamente, en las familias y sus "habilidades parentales.

Ser niño, niña o joven está situado en relaciones de poder interseccionales que oprimen estructural y culturalmente a las niñeces y juventudes.

Aspectos Metodológicos

La investigación militante debe ser un acto de poder/resistencia que permita reconfigurar relaciones de poder intergeneracionales, construir conocimiento, producir información útil para la transformación de las personas, de sus subjetividades, de sus organizaciones y de la sociedad. Esta, tiene efectos políticos en tanto modifica o condiciona relaciones de poder, construyendo nuevo conocimiento y validando discursos alternativos. Es por esto, que como señala Rovira (2018) "es necesaria una investigación militante/activista que ofrezca perspectivas teóricas y metodológicas que genere desde los bordes, saberes insurrectos, temporales y situados que se planteen como cajas de herramientas para resistir, re-existir ante las nuevas formas de gubernamentalidad" (p. 136).

Por lo tanto, quienes trabajan con grupos de personas que han sido excluidos, permanentemente del sistema y de la incidencia del orden social, deben involucrarse con la causa para generar conocimiento desde las mismas luchas sociales y principalmente, desde los y las excluidos por el patriarcado, adultismo, capitalismo y colonialismo. Que como afirmaría Dussel (2011), consiste en la construcción de una Ciencia Social desde la ética de la alteridad Latinoamericana. Uno de estos grupos, son los niños y niñas que habitan las poblaciones, quienes han sido considerados como objetos de protección y futuros adultos (en formación), víctimas del capitalismo, el patriarcado y colonialismo.

Desde esta perspectiva, se presenta una experiencia de Investigación Acción orientada a la transformación social con niños y niñas, de sectores marginalizados, como sujetos políticos capaces de producir información, analizarla y luego llevar a cabo acciones y propuestas que permitan cambiar las situaciones que los aquejan en sus poblaciones.

La relevancia de esta experiencia consiste en el protagonismo que tuvieron los niños y niñas desde el comienzo del proceso como unos investigadores más. Es por eso, que se enmarca en una investigación acción participativa (IAP) que tiene como principal premisa el involucramiento de ellos/as en cada etapa y no solo como informantes claves, deconstruyendo la idea dominante de que el saber solo se produce en la Academia o instituciones formales de educación. La IAP se define como: “un estudio circunscrito a un pequeño grupo social donde las actividades se dirigen a la solución de problemas identificados por el grupo” (Stromquist, 1983).

De esta forma, subvirtiendo los estudios clásicos enfocados en niñez, por un involucramiento y compromiso con la transformación social (Fals Borda, 2014; Liebel y Martínez, 2009). La herramienta de

investigación deja de lado sus fines extractivistas y sitúa el foco en la resistencia y la transformación social al servicio de la niñez de barrios populares, de tal forma que los niños y niñas puedan auto-representar su mundo tal como lo experimentan en lo cotidiano.

El objetivo que se propusieron investigar, los niños y niñas, fue: "Conocer los principales problemas de niños, niñas y jóvenes que viven en las poblaciones de la Comuna de Recoleta". Camino trazado

Primera Fase: Diagnóstico y Exploración

Una vez definida la pregunta de su investigación, organizaron encuentros con otros niños y niñas en diversas poblaciones y escuelas (después del horario escolar) para, a través de juegos, dinámicas y preguntas, conocerles y escuchar sus sentires y pensares sobre su vida cotidiana. El marco de acción para esto, fue la educación popular por su compromiso con la reflexión, acción y participación, ya que es una pedagogía que rompe los círculos de poder jerárquicos y autoritarios replanteando los roles tradicionales, democratizando el entorno, y por ende la sociedad en general (Bustos y Oyarzún, 2012). Se realizaron dos tipos de dinámicas creadas en conjunto entre los adultos colaboradores y los niños. En cada una de estas había un niño o niña y un adulto que facilitaban los grupos:

Segunda Fase: Análisis y Categorización

Luego, nos reunimos a analizar toda la información que se obtuvo en los diversos encuentros. Para esto, los adultos llevamos escrito en computador todas las frases que se recogieron y se les entregó a los niños y niñas del Consejo para que reunieran aquellas que son similares y las denominaran con un título. Es decir, construir categorías con esta información.

Esto, se hizo dividiendo al Consejo en grupos (que integre a grandes y pequeños), y luego se hizo un plenario con todas las categorías creadas por cada grupo para consensuar toda la información resumida y la forma final en que se registrarán.

En algunas ocasiones, ha sido necesario profundizar en ciertas problemáticas planteadas sobre las cuales los niños y niñas consideran que conocen poco, en estas situaciones se invitó a expertos/as a realizar talleres que promuevan la discusión y reflexión, o personas de la comunidad que puedan contar más detalladamente sus experiencias sobre estas temáticas. Por ejemplo, el Director de Educación, el Director de Desarrollo Comunitario, Organizaciones no gubernamentales, encargados de salud, pobladores, entre otros u otras.

Tercera Fase: Propuesta de soluciones y acciones

La tercera fase consistió en realizar propuestas, para esto los adultos les entregamos a los niños y niñas, impresas, las categorías con las frases que agruparon en la sesión anterior para que las lean y las recuerden.

Luego, realizamos la dinámica del mensajero[39], donde ellos proponen soluciones y/o acciones posibles a los problemas discutidos. Esta dinámica es relevante, porque permite la construcción colectiva de propuestas, de tal forma que cada opción finalista ha sido consensuada por todos y todas quienes participaron. Luego, en plenario se realiza una votación (cada niño/a cuenta con tres votos) para priorizar las acciones que se llevarán a cabo como organización.

Cuarta Fase: Poner en Acción las propuestas

[39] Esta dinámica consiste en dividir a los participantes en grupos pequeños donde cada grupo propone 5 soluciones y luego un mensajero (elegido) va con su papel pasando por los demás grupos. En cada pasada eliminarán una solución hasta que el mensajero vuelva a su grupo con una o dos soluciones

Por último, se realizan las acciones priorizadas que no siempre solucionan directamente el problema. Por ejemplo, hay ocasiones que la solución puede ser la instalación de basureros o bien plantear a diversas autoridades sus preocupaciones. A continuación, se presentarán las categorías que construyeron los niños y niñas con su descripción y las acciones que han llevado a cabo. Éstas, resumen los principales problemas que observan en sus poblaciones:

Categoría/problema 1: Medio Ambiente / Microbasurales

"Hay mucha basura en las calles y no podemos jugar tranquilos" (Niña de 10 años).

Categoría/problema 2: Calidad de vida de migrantes

"Extraño la comida de mi país y hay comida acá, que dan en las escuelas que no me gusta, como las vienesas con arroz" (Niño de 7 años).

Categoría/Problema 3: Tráfico/Consumo de Drogas

"Los drogos se agarran en las plazas y se las toman pa´ ellos" (Niño de 13 años).

Categoría/Problema 4: Acoso callejero y relaciones desiguales de género

"Antes de salir a la calle tienes que estar atenta a cómo vas vestida para que los hombres no te molesten en cada esquina o te anden tocando en la micro" (Niña de 16 años).

Categoría/Problema 5: Atención en Salud y participación de los niños y niñas en estos espacios

"Los funcionarios de los consultorios no nos tienen paciencia para explicarnos algo si vamos a preguntar" (Niña de 11 años).

Categoría/Problema 6: Estigmatización por vivir en población

"Porque venimos de una pobla creen que todos somos drogadictos o delincuentes, pero la niñez popular somos mucho más que eso" (Niña de 16 años).

Conclusiones

Este proceso ha sido muy significativo para los niños y niñas de la organización, sobre todo por tener la posibilidad de expresar sus problemas y sus soluciones a autoridades, así como también poder llevar a cabo acciones concretas. Tal como lo expresó una joven:

"¿Quién sabe más los problemas que tiene la comuna y las poblaciones? ¿Un adulto que sale a las 6:00 am a trabajar y vuelve a las 21:00 hrs? ¿O un niño o niña que está toda la tarde en la calle jugando?" (Niña de 17 años).

De esta forma, la niñez considerada históricamente como subalterna y pasiva demuestra ser la expresión de sujetos activos, capaces de elaborar estrategias y propuestas de cambio cultural en sus vidas cotidianas, politizando estos espacios de resistencia que históricamente no se observaban como lugares válidos para ejercer la política, y que hoy están emergiendo cada vez con más fuerza. De esta forma, la investigación militante con niños y niñas no solo aporta nueva información, sino que transforma la acción colectiva, a los sujetos que se vinculan, niños, niñas, adultos y la comunidad hacia la que se enfocan.

Con esta experiencia se puede dar cuenta de la relevancia que tienen los niños y niñas, sobre todo colectivamente, como sujetos políticos y productores de información y transformación social. Ellos y ellas pueden ser orientadores de las políticas públicas y actores sociales relevantes en sus comunidades. En especial, en los contextos latinoamericanos que se están viviendo actualmente, donde la violencia se ha instalado, de diversas formas, en las poblaciones y la cotidianidad.

Por último, un ejemplo de la distancia que existe entre quienes diseñan las políticas y la voz de las niñeces. Según una propuesta, elaborada por adultos, sobre los Consejos de Niños Comunales; éstos deberían contar con reuniones mensuales, organización jerárquica, ingreso por votación comunal, con ingreso cerrado durante dos años y una composición definida por voto. Lo cual, se contrapone a los aprendizajes y reflexiones de niños y niñas del Consejo, quienes creen que se deben realizar reuniones semanales, organización por asamblea (horizontal), ingreso por interés y mediante el azar, abierta permanentemente a nuevas incorporaciones y una composición que asegure la diversidad por sobre la representación popular del voto.

De esta forma, se observa la escasa incidencia que tienen los niños y niñas en la elaboración de políticas públicas, lo cual debería ser una señal de alerta urgente para quienes toman decisiones.

Es por esto, que se hace necesario que la investigación militante no solo busque extraer información de los movimientos populares, sino que se involucre con estos movimientos, y sus causas, en la producción de saberes orientados a la co-construcción de contextos de apoyo mutuo para transformar la realidad, usar la información producida y en conjunto planificar acciones con poder transformador.

Referencias

Aguilar, Nicolás. (2018). Condición Juvenil Contemporánea y acción colectiva. Apuntes y reflexiones. Manuscrito inédito preparado para Curso CLACSO.

Bustos, L. y Oyarzún, E. (2012). "Mirando hacia adentro: Reflexiones sobre "el hacer" de la educación popular y saberes que surgen de la práctica." En Daniel Fauré y Lorena González (Ed.), *Somos andando: prácticas, caminos y saberes para construir Educación Popular hoy*. Santiago: Ed. Quimantú, 113-116.

Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de cultura económica.

Liebel, M. y Martínez, M. (coord) (2009). "Investigación participativa con niños y niñas". Cap. 11 en *Infancia y Derechos humanos*. Lima: Ifejant.

Fals B. O. (2014). *Ciencia, Compromiso y Cambio Social*. Buenos Aires. Ed. Colectivo.

Rovira, R. (2018). La Investigación como herramienta para la resistencia. Tres experiencias desde la construcción de reconocimiento, memoria y comunidad. En J. Melenge, M. Ospina, J. Pineda y R.

Stromquist, N. P. (1984). Aspectos metodológicos de la investigacion-accion. *En: Mujer en el sector popular urbano: America Latina y el Caribe-LC/G. 1326-1984-p. 217-224*.

UNICEF. (2012). 4º Estudio de Maltrato Infantile en Chile. Recuperado de: http://unicef.cl/web/4-estudio-de-maltrato-infantil-en-chile-analisis-comparativo-1994-2000-2006-2012/

UNICEF. (2018). Acción Humanitaria para la infancia 2018. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Humanitarian_Action_for_Children_2018_Overview_SP.PDF

World Vision Chile. (2018). Modelos Culturales de Crianza en Chile. Santiago. Universidad De Chile.

Mesa 09

Trayectorias y Experiencias de la Primera Infancia: Los Ambientes Pedagógicos como escenarios de Participación y Agencia para Niñas y Niños

Experiencias sobre la Primera Infancia desde la Formación de Agentes Educativos en México

Mirna Martínez Solís; Martha Rodríguez Guillén; Alma Patricia García Llamosas

Resumen

La investigación se delimita temporalmente, en el periodo 2013-2020, donde se analiza y reflexiona sobre el impacto de la política internacional en materia de la Primera Infancia con una ubicación espacial en Puebla, México, en tres aspectos fundamentales: modelos de atención para la educación inicial, ambientes de aprendizaje desde los diversos servicios y la formación de Licenciados en Educación Inicial, en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP).

Desarrollo

Los objetivos propuestos son: exponer sobre los modelos de atención de Educación Inicial; indagar sobre los ambientes de aprendizaje para este nivel en Puebla; reflexionar sobre el continuum en la formación de Licenciados en Educación Inicial.

El punto de partida, es el análisis de políticas educativas internacionales en torno a la atención a la primera infancia, con un enfoque de derechos y su alineación con las políticas públicas nacionales y estatales en educación. México, al igual que otros países de la región de América Latina y el Caribe ha atravesado por una etapa intensa de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que han permitido, entre otras acciones, atender los graves problemas que se tienen, como la pobreza y la pobreza extrema que, es

prioritario contrarrestar por la importancia del desarrollo integral de los niños durante sus primeros años de vida.

Como parte de la delimitación semántica, se establece que, de acuerdo con la Observación General Nº 7 (2005) "Realización de los derechos del niño en la primera infancia", se reconoce que los niños pequeños son portadores de todos los derechos establecidos en la Convención de la Primera Infancia y que esta etapa va desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el periodo preescolar, hasta la transición al periodo escolar. Asimismo, esta observación manifiesta que las definiciones de primera infancia varían, según la organización de los sistemas de primaria en cada país. En México esto se ha resignificado al considerar a la Primera Infancia, desde el nacimiento, hasta los 5 años 11 meses, subdividiendo en: educación inicial, desde el nacimiento hasta los 2 años once meses y educación preescolar, de los 3 a los 5 años 11 meses, momento en que inicia la transición a la educación primaria; cabe señalar que estos periodos varían de acuerdo al modelo de atención.

En el año 2013 se presentó El Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, documento que se sustenta en un trabajo multidisciplinario de varios años, con la participación de diversas instituciones y organismos nacionales e internacionales. Se fundamenta en el enfoque de derechos, cambiando la perspectiva de que la educación inicial era una prestación de la madre trabajadora, reconociendo ahora que es un derecho del niño; también considera los avances de las neurociencias en el aprendizaje infantil y desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 3 años de edad, que fortalecen la atención pedagógica del niño y no solo lo asistencial.

Cumpliendo así, con las Metas del Milenio y con las Metas Educativas 2021, de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en la meta general tercera: Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo; en la meta específica 7 "Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella".

Por lo anterior, se hace necesario instrumentar la educación inicial de calidad sin convertirla en preprimaria; formar, capacitar en servicio y especializar profesionales con los aportes de las neurociencias, investigación, tecnológicos, socio-económicos y culturales del siglo XXI (Fujimoto-Gómez, 2011).

En el caso particular de Puebla, se considera al Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017, que señala en el Eje 2: Igualdad de oportunidades para todos, Rubro 2.3: Educar para transformar el futuro de Puebla, en el Proyecto estratégico "Fortalecimiento del programa de educación temprana", que debe "ofrecer alternativas de atención a la educación inicial, que permitan ampliar la cobertura, poniendo énfasis en las zonas rurales y de mayor marginación".

El Ejecutivo Estatal, atendiendo a lo anterior y con el compromiso adquirido en el marco del II Congreso Mundial, La Educación de la Primera Infancia: "Formación y Capacitación de Agentes Educativos", realizado en septiembre de 2012, promueve acciones prioritarias, como el impulso a la Ley de Educación Inicial del Estado Libre y Soberano de Puebla, en 2013, donde se pone de manifiesto el interés por brindar una atención óptima a los niños de este grupo de edad. Entre otros elementos, presenta la necesidad de formar profesionalmente a los agentes educativos, surgiendo así la propuesta para el diseño de la Licenciatura en Educación Inicial (LEI), plan de estudios (2013), reto que asumen un equipo de docentes de cinco Escuelas Normales públicas de Puebla, acompañadas por las autoridades educativas estatales y con el apoyo de la

entonces Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) para su elaboración, misma que se diseña con un enfoque por competencias y se alinea a la Licenciatura en Educación Preescolar en tanto se articulan algunos trayectos formativos.

Con el diseño curricular se atiende lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en la estrategia 3.1.3 sobre la necesidad de "Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que las y los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollan aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida".

Con la formación de estos nuevos docentes se pretende disminuir las brechas de desarrollo entre los menores, considerando que la atención educativa en edad temprana potencializa sus talentos, para ello es necesario un sostenimiento apoyado en la ternura.

En el año 2014, con la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), se da paso a la creación del Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), órgano articulador de las acciones de todas las instancias gubernamentales y privadas, que están involucradas en garantizar y vigilar que se cumpla lo necesario para atender las necesidades y desarrollo de la infancia y los adolescentes, además del diseño e implementación de políticas públicas para estos grupos. Años más tarde en 2017, se da un nuevo avance en el reconocimiento de la educación inicial, en el Plan: Aprendizajes Clave para la Educación Integral, con el Programa "Un buen comienzo" dentro del Nuevo Modelo Educativo.

Para el año 2019, con la reforma al Artículo 3º Constitucional, la educación inicial se considera como parte de la educación básica obligatoria, además se señala que "La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia" y se prioriza el Interés Superior de los

Niños, Niñas y Adolescentes. Esto mismo se reitera en la Ley General de Educación. En 2020 se publica la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI), que guarda relación directa y contribuye a siete de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas. En este mismo año surge el documento de trabajo Política Nacional de Educación Inicial (PNEI) que aún se encuentra en proceso de publicación, pero que se ha manifestado en la búsqueda de establecer la garantía del derecho a la educación de niñas y niños, considerando que para cerrar las brechas de desigualdad es fundamental el acceso a una educación integral y de calidad desde la primera infancia, con especial atención en aquellos sectores sociales en condiciones de vulnerabilidad.

Respecto a los servicios y modelos de atención existe una gran variedad, es por ello que se ha considerado la clasificación que propone Myers y coautores en su "Reporte de Desarrollo Infantil Temprano en México", agrupado en tres núcleos:

A. Servicios y programas que apoyan a quienes cuidan y atienden a los bebés y niños en el hogar; B. Servicios y programas que ofrecen atención especializada para detectar y atender directamente problemas individuales de salud, nutrición o desarrollo; C. Servicios y programas que crean ambientes para el desarrollo infantil fuera del hogar (SEP, 2017, pp.27-30). Se busca que en estos servicios se tomen como referente los documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), sin embargo, de acuerdo con lo investigado se privilegia el programa propio de cada institución.

Los principales modelos de atención en Puebla son: el de la SEP; el del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y Educación Indígena. El primero dirigido a una modalidad escolarizada cuyos espacios se encuentran en zonas urbanas principalmente, mientras que el segundo refiere a una modalidad no

escolarizada dirigida a la población de zonas marginadas y el tercero es un servicio para aquellas comunidades de población indígena.

Asimismo, hablar de ambientes pedagógicos para la primera infancia en México, nos remite obligadamente a abordar los esquemas culturales favorecidos por el CONAFE y Educación Indígena, ya que éstos inciden en el enriquecimiento de las prácticas de crianza y la atención a la madre embarazada. Situación similar se presenta en los contextos urbanos en la modalidad escolarizada en los diferentes servicios de atención. Las estrategias utilizadas deben incluir no solo la preparación de los docentes especialistas en estas edades, sino las características sociales y culturales de la población con las que desarrollan sus actividades.

Los ambientes de aprendizaje tienen que enriquecerse a través de experiencias pedagógicas que aseguren a los niños y niñas aprendizaje acorde a sus características y necesidades, al mismo tiempo que se pongan en práctica nuevas formas de enseñanza con un sostenimiento amoroso, pertinente a su cultura y contexto local desde la perspectiva de derechos, inclusión, diversidad e igualdad de todo individuo, para proporcionar un fundamento a las políticas públicas. Para la SEP "los ambientes de aprendizaje son facilitadores de la autonomía de niñas y niños, del desarrollo de sus capacidades, de su creatividad, de su seguridad afectiva, su inteligencia social y su capacidad de pensar" (SEP, 2020).

El diseño propicio de un ambiente de aprendizaje, no solo incluye la infraestructura física, sino que debe considerar elementos socioemocionales y de comunicación que coadyuven al desarrollo integral de las niñas y niños, fomentando el juego, el arte y la creatividad, para permitir la libre expresión de las necesidades y potencialidades infantiles, arropados por adultos amorosos y empáticos, para lograr su desarrollo físico, cognitivo, social y psicoafectivo.

Encuadrando lo anterior en la teoría de agencia, que permite al ser humano, transformar los contextos donde interviene con sus acciones, pero también su propio crecimiento personal, los Licenciados en Educación Inicial desde su proceso formativo en el trayecto de práctica profesional, observan diversos contextos y ambientes que les permiten reconocerse como sujetos sensibles a las necesidades de los niños, vincularse con madres y padres de familia compartiendo las experiencias de crianza en el desarrollo integral de los niños y niñas. Ofreciendo un servicio de calidad que requiere de una contraprestación laboral acorde a su desempeño.

Metodología

La amplitud del tema y la forma tan definitiva y dinámica en que se están dando los avances en las políticas educativas dirigidas a la educación inicial y debido a las condiciones generadas por la pandemia COVID-19, se desarrolló una investigación con enfoque cualitativo, como parte de un proyecto colaborativo entre la ENSFEP y la Escuela de Pedagogía de la Fundación Universitaria CAFAM, de Bogotá Colombia. La recolección de datos se focalizó con un análisis documental acerca de las categorías establecidas:

- Modelos de Atención para la Primera Infancia en México y Puebla
- Ambientes de Aprendizaje para la Primera Infancia
- Formación de Licenciados en Educación Inicial

Se analizaron las disposiciones y acciones del reconocimiento del niño y la niña como sujetos de Derecho y cómo se involucra a las instancias públicas y privadas para tomar decisiones pertinentes y relevantes, a fin de garantizar el logro de las capacidades de la niñez, en particular de la educación inicial.

Se revisó el trabajo de las modalidades de atención y los diversos ambientes de aprendizaje que se construyen, de acuerdo a cada contexto. Finalmente, se indagó acerca de la formación de los profesionales de la educación que se requieren para operar el aspecto educativo en la atención multicitada.

Pertinencia social

La presente investigación pone de manifiesto los avances en los modelos de atención en Educación Inicial con respecto al cumplimiento del derecho a la educación de los niños y niñas de 0 a 3 años, sin embargo, son evidentes los retos en cuanto al reconocimiento de los Licenciados en Educación Inicial como profesionales de la educación, en contraposición con la figura de cuidadores. Es fundamental el diseño de un esquema laboral que estimule su desempeño, considerando la responsabilidad en el trabajo pedagógico y de atención de este grupo etario que demanda más horas laborales, con relación a las jornadas en el nivel de preescolar y primaria, lo que debe impactar en el monto de su salario y prestaciones, así como en el reconocimiento social de su labor.

Conclusiones

Las políticas públicas permiten identificar, comprender y atender los problemas públicos o las realidades de una población con el fin de darles solución o mejorar las condiciones de vida; con esta investigación se hizo una revisión del periodo 2013 al 2020 sobre la situación de la Educación Inicial, que ha tenido grandes avances en el marco jurídico y normativo, sin embargo, es evidente que se requiere un mayor impulso a las acciones señaladas, a fin de dar cumplimiento a las disposiciones federales y estatales para consolidar la atención a este grupo etario, buscando la reducción de las disparidades y propiciando intervenciones más eficaces y pertinentes que promuevan la inclusión de todos los niños y niñas.

El elemento articulador de la política educativa de atención a la educación inicial, es el docente que la atiende, por lo que es necesario fortalecer la preparación profesional desde la educación superior, con un énfasis pedagógico y social, a efecto de cristalizar la gestión *in situ* de los esfuerzos desplegados por todos los órdenes de gobierno, desde las instancias públicas y privadas involucradas en la atención integral de los niños y niñas.

En el caso de Puebla, se tuvo una visión innovadora desde el año 2013 con la creación de la Licenciatura en Educación Inicial, sin embargo, se sigue trabajando en la consolidación de este modelo de preparación *ad hoc,* a fin de que los egresados cumplan con su función pedagógica y social.

Referencias

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). Artículo Tercero. Diario Oficial de la Federación, reforma publicada el 15 de mayo de 2019, México.

Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica, Coord. (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. Primera edición electrónica. México: SEP.

Fujimoto-Gómez, G. (2011). *El futuro de la educación iberomaericana: ¿Es la no escolarización alternativa? Revista de investigación,35 (72),* 13-31.

Gobierno de la ciudad de México (s.f). *¿Qué es el SIPINNA?[*En línea]. Recuperado de: http://sipinna.cdmx.gob.mx/sipinna/_pages/que_es.php.

Ley de Educación Inicial del Estado Libre y Soberano de Puebla. (2013). Periodico oficial del Estado, 25 de noviembre de 2013, Puebla.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Documento final. Madrid España: OEI

Plan Estatal de Desarrollo. (2011-2017). Periódico oficial del Estado, 7 de junio de 2017, Puebla, Pue.

Plan Nacional de Desarrollo. (2013-2018). Diario Oficial de la Federación, 20 de mayo de 2013, México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Manual para la organización y funcionamiento de los Centros Comunitarios de Atención a la Primera Infancia. Educación inicial: un buen comienzo.* México: SEP.

UNICEF. (2005). Observación general No. 7, Comité de los derechos del Niño [En línea]. Recuperado de: https://www.oacnudh.org.gt/estandares/docs/Organos/Nino/Generales/OGnino7.pdf.

Club "cuidadores del planeta tierra", una estrategia pedagógica del preescolar para la educación ambiental en la Institución Educativa Juan Bautista Migani del municipio de Florencia-Caquetá

Marina Vela Escandon [40]

Resumen

La educación ambiental desde la primera infancia es determinante para el desarrollo sustentable. Se presenta una alternativa para construir prácticas eco ciudadanas que agencian, la perspectiva de formar una generación con ética ecológica; desde el liderazgo del club de niños cuidadores del planeta tierra del preescolar. A partir de las voces de los niños se generaron acciones sobre: entorno y su conservación, la biodiversidad de los seres vivos, la salud y desarrollo personal. Se concluye que formar desde las primeras edades hacia un medio-ambiente y una sociedad sustentable es optar por nuevas formas de ciudadanía amigable con el planeta.

Palabras claves. Educación ambiental, sustentabilidad, prácticas amigables, infancias.

Introducción

El estado de alerta del planeta frente a la crisis que afronta como consecuencia del actual deterioro ambiental y social generado por las dinámicas económicas y políticas, han priorizado la producción industrial y la explotación de los bienes naturales sobre las capacidades humanas; junto a la necesidad de aportar en la construcción de relaciones de interdependencia, respeto, solidaridad y cuidado entre lo social y natural. En esta vía surge El club "cuidadores del planeta tierra", una estrategia pedagógica del preescolar para la educación ambiental, en la Institución Educativa Juan Bautista Migani del municipio de Florencia-Caquetá; como una ruta para enfrentar el reto que tiene la educación preescolar en el marco de las agendas de política social y

[40] Profesora catedrática Universidad de la Amazonia. Correo electrónico: m.vela@udla.edu.co

educativa; en la formación de sujetos éticos, políticos, críticos y creativos, con capacidad para construir nuevas formas de interacción estéticas, que promuevan una relación armónica consigo mismo, con la sociedad y el resto de ecosistemas que habitan el planeta Tierra en general y su hábitat en particular; desde los ámbitos familiar, educativo y comunitario en contextos de participación, solidaridad intergeneracional y diálogo de saberes.

De manera que, es indispensable educar a las infancias para que asuman una actitud responsable frente a la preservación de los ecosistemas, desplegando su conocimiento de una forma transversal, desde habilidades para el pensamiento científico, logradas a partir de la experimentación desde la curiosidad, ofreciendo diversas oportunidades de manipular, observar, comparar, comprobar, plantearse interrogantes y explorar todo lo que sea de gran interés para los niños y, de ahí contribuir a su formación en contextos significativos, para dar solución a situaciones particulares de sus entornos cotidianos, como lo afirma Serrano (2008, p.133). Se busca que ellos desarrollen una actitud científica reflexiva, crítica, propositiva y analítica; frente a las lecturas que hace de su realidad circundante; para establecer acciones responsables amigables con el ambiente y mitigación del impacto ambiental de las actividades cotidianas, teniendo siempre presente que la educación es la base para un desarrollo sustentable.

En esta dinámica surge la investigación. Los niños y niñas de preescolar, preocupados por las condiciones y prácticas ambientales del colegio, luego de una exploración y levantamiento de un mapeo; en una asamblea de aula invitaron a niños y niñas de otros grados para conversar sobre el asunto y presentaron las siguientes preguntas: ¿Porque hay tanta basura en el colegio?, ¿Cómo hacer para que el agua no se malgaste?, porque será que al colegio no vienen pajaritos, ¿ni mariposas? ¿Será que aquí podemos tener plantas como en

mi casa? ¿Cómo hacer para que en los salones y en el patio no haya basura?,¿Por qué aquí prenden los bombillos de día? Finalmente, se llegó al acuerdo de la siguiente pregunta ¿Cómo aprender el cuidado del medio ambiente desde el club de niños cuidadores del planeta Tierra? (Diario de campo 3 ,2019). Cada una las inquietudes, aportan en la construcción de conocimiento sobre la formación de la cultura ecológica en la infancia; potenciando el desarrollo de su encargo social como garantía para la edificación de un ambiente equilibradamente sano.

En este sentido el escenario donde surge la investigación no es ajeno a las transformaciones aceleradas que se evidencian constantemente en el planeta tierra que afectan a la humanidad, debido a los hábitos inadecuados de interacción del ser humano con el entorno socio natural; para el caso de Colombia la pérdida acelerada de bosque natural a causa de la deforestación según un estudio de la contraloría general de la república durante los años 2010 a 2017 ; los departamentos de Caquetá, Meta, Antioquia, Guaviare, Putumayo, Chocó, Santander y Norte de Santander, presentaron la mayor área deforestada acumulada con 1.025.250 de hectáreas que representan el 73,3 % del total reportado para el país. Esta situación es alarmante teniendo presente que la biodiversidad y el recurso hídrico colombiano depende de los procesos regulatorios que despliega la Amazonía como área de influencia potente.

Por consiguiente, el estado crítico en que se encuentran los diversos ecosistemas no es ajeno a la realidad que vive el club de niños cuidadores del planeta tierra y sus familias: de modo que es impostergable promover un mensaje de concientización sobre la importancia de poner en diálogo a las infancias con los valores de un mundo sostenible para que las generaciones presentes y futuras puedan disfrutar del planeta vivo, y cuidar de él; en una perspectiva de sustentabilidad, desde la reflexión y la acción.

De manera que el objetivo central, corresponde a establecer prácticas ciudadanas amigables para el cuidado del medio ambiente desde el club de niños cuidadores del planeta Tierra. Los objetivos específicos se orientan a: Indagar sobre las condiciones y prácticas ambientales del entorno inmediato, aproximar los niños a modelos básicos de actividades investigativas, que permitan comprender determinados fenómenos que afectan el planeta e intervenir en ellos, construir acuerdos colectivos sobre el autocuidado y preservación del entorno natural y social, agenciar prácticas ciudadanas amigables para el cuidado del medio ambiente.

Metodológicamente la investigación se inscribió en un contexto cualitativo, donde se han producido datos descriptivos desde las voces, percepciones, diseños de los estudiantes. Para así comprender los fenómenos, explorándolos desde su perspectiva en un ambiente natural y en relación con su contexto.

El diseño se enmarcó en el tipo de investigación-acción integrado por cuatro fases interrelacionadas y cíclicas: planificación, desarrollo y comunicación de resultados.

Tabla 1

Fases y etapas de la investigación

FASES	ETAPAS
Planeación	1. *Conformación del grupo de Investigación.*
	2. *De la pregunta al problema*
	3. *Establecer el camino*
Desarrollo de la investigación	*4. Diseñar los instrumentos*
	5. Recoger la información
	6. Sistematizar y organizar los datos
	7. Interpretar y escribir los resultados.

Comunicación de los resultados	*8.Compartir la solución*
	9. Comunicar los avances y resultados.

Fuente: Elaboración propia.

La educación ambiental para una interacción positiva con el planeta desde el ejercicio de investigación en la planeación, desarrollo y comunicación de resultados; asumió tres aspectos básicos; planteados por (Asociación mundial de educación infantil [AMEI], s.f.). El conocimiento científico del medio circulante, el conocimiento de los medios y acciones para preservar el medio que nos rodea, formación de normas principios y valores respecto al cuidado y preservación del mundo natural.

Por tanto, su implementación transcurrió desde una enseñanza vivencial y aprendizaje significativo, poniendo en diálogo al niño y la niña con el entorno, con base en sus preguntas, hipótesis, ideas. De ahí que la educación apoyada en la indagación facilita que las infancias desarrollen íntegramente, capacidades que son requeridas para convivir en una cultura científica, como vía para reapropiar el planeta vivo y reinventar el mundo desde prácticas sustentables.

La planeación de las diversas actividades acudió a un diseño didáctico de la indagación, que fortalece el desarrollo del pensamiento científico, desde el actuar colectivo. Este diseño corresponde al Sistema de Enseñanza Vivencial en colectivo e Indagatoria de la Ciencia (SEVIC) y dispone de cuatro etapas “enfocar, explorar, reflexionar, aplicar” (Reyes y Padilla, 2012, p.5). En consecuencia, los resultados e impacto se dieron en los siguientes términos:

La educación ambiental se desarrolló en paralelo con la formación de valores ecológicos. Se tiene claro que difícilmente un niño cuidará y respetará el medio ambiente sino se cuida y respeta a sí mismo, y a los otros.

Boff (s.f). El club de niños cuidadores del planeta tierra fue una apuesta para emprender acciones colectivas en relación al cuidado y conservación del planeta; su dinámica busca el conocimiento a partir de las situaciones problemáticas tomadas del entorno, hubo espacios de aprendizaje invaluable desde las amplias posibilidades de aplicación de la ciencia en la vida.

Biodiversidad de seres vivos

Se proyectaron actividades para recuperación de la huerta escolar, pared verde de ornamentación y conocimiento de especies de la Amazonía (mico, armadillo, danta, mariposa Mopho Azul y Arazá). La posibilidad de cada niño experimentar la germinación de una semilla en casa y hacer su registro de evolución en la bitácora, hacer seguimiento de semillero de cilantro y flores ornamentales en el colegio fueron dos actividades paralelas que detonaron el espirito científico de los niños planteando hipótesis sobre su crecimiento y atención al cuidado. Este ejercicio dio oportunidad de aplicar todo el proceso científico y desarrollar sensibilidad frente al cuidado y protección de las plantas.

Surgieron preguntas: "¿por qué las hormigas se llevan las hojas del cilantro de la huerta?; ¿Las plantas tienen cerebro?; ¿las plantas toman sopita?" (Diario de campo 42019) éstas, generaron nuevas rutas de la investigación.

El entorno y su conservación

Las campañas de sensibilización en las aulas de todos los grados de primero a quinto primaria, fue una oportunidad para desarrollar liderazgo en los niños, al sentirse empoderados del compromiso con el cuidado del planeta tierra, a partir de las construcciones que se realizaron desde los experimentos realizados. Al surgir la pregunta ¿Cuáles son los animalitos que casi no se ven y están en el rio? una bióloga fue invitada con los

macro invertebrados. Se desplegó curiosidad al ver los animales en video y a través de la lupa, microscopio. Se llevaron muestras originales de las especies. Esto generó conciencia frente al uso racional y cuidado del agua; como fuente de vida.

El árbol de huellas de amistad con el planeta, generó pactos de amistad con el ambiente, fue una manera de convocar a las narrativas de los niños sobre las infracciones con el planeta, surge la idea de crear señales ambientales, para el cuidado del agua, la tala de árboles, el fumar, ahorro de energía, alimentación saludable, reciclaje. Así se constituye un sentido de solidaridad generacional al preservar para las sociedades futuras los recursos naturales que éstas necesitarán. (Boff, s.f.). Se editó un video con las voces del grupo y se dispuso en su canal de YouTube.

La salud y el desarrollo personal

Las diversas actividades que se desarrollaron orientadas hacia la valoración de la higiene y del entorno, hábitos y prácticas que favorecen y perjudican la salud, alimentación saludable; destacan la participación activa de la comunidad. Los registros demuestran que las condiciones de prácticas ambientales como reciclaje, cultura de aseo, uso racional de agua, energía, fueron mejorando notablemente. Las loncheras traían cada vez menos paquetes y enlatados.

Por su parte la vinculación de las familias fue constante, Se constituyeron en escribas de las noticias que se hicieron sobre los amigos del planeta, los compromisos familiares prácticas ecociudadanas, entre otros. Se hizo un festival gastronómico fue un despliegue de creatividad y conocimiento en función de lo que tenemos como región y debemos consumir, proteger, sembrar, producir.

Conclusiones

Las prácticas investigativas adelantadas armonizan con los planteamientos Vigostkianos (1966) en que el desarrollo cognitivo, está vinculado con las oportunidades del individuo para aprender; es decir, si el mediador, en el caso de la estrategia del club de niños cuidadores del planeta tierra, proporciona los recursos y el contexto adecuado, los niños y niñas podrán desplegar todo ese potencial, de capacidades que poseen y que solo están esperando una oportunidad para su desarrollo y consolidación.

La educación apoyada en la indagación y priorización de las realidades del contexto, facilita que los estudiantes desarrollen las capacidades requeridas para convivir en una cultura científica, la cual está compuesta por actos y signos que implica saber argumentar y hacer preguntas específicas, para buscar soluciones; por esto es necesario, además, cultivar en los niños desde sus primeros años una actitud hacia el cuidado, Boff (s.f) para involucrase afectivamente con el ambiente.

Fue evidente, la implicación del conocimiento científico del medio circulante, el conocimiento de los medios y acciones para preservar el medio que nos rodea, la formación de normas principios y valores para el cuidado y preservación del mundo natural. Generó actitud de sensibilidad, ensueño, asombro compromiso en los actores participantes, invitando a valorar la incidencia y determinación que tiene en sus vidas; el medio, las condiciones y los procesos que desarrollan los seres vivos con los que co-habitan. Caracterizado por el cuidado y responsabilidad colectiva por la única Casa Común y por todos sus habitantes.

El proceso aportó elementos para comprender el entorno desde una óptica de la diversidad existente en la región, valorando el diálogo de saberes, a la vez, que se iniciaron en prácticas concretas de ciudadanía amigable con el planeta, involucrando a la comunidad educativa y otros actores externos desde las acciones agenciadas por el club y las publicaciones generadas.

Al incorporar principios de desarrollo sustentable en estilos de vida para una inestimable sinergia con la naturaleza y el bienestar humano, desde las tradiciones culturales y respeto por los recursos naturales de la Tierra, se asegura el buen vivir de la humanidad. Es un reto para las naciones, que debe gestarse desde la educación infantil.

Referencias

Boff, L. (s.f.). *Saber Cuidar*. Recuperado de: https://www.rumbosostenible.com/wp-content/uploads/Saber-Cuidar-Libro-de-Leonardo-Boff.pdf

Contraloría General de la República. (2019). Informe *sobre el estado de los recursos naturales y del ambient*e. 2018-2019. Bogotá: Contraloría General de la República. Recuperado de:https://www.contraloria.gov.co/documents/20181/1853952/Informe+sobre+el+estado+de+los+recursos+naturales+y+del+ambiente+2019.pdf/03431adc-e4c6-4097-85f2-117bb5afc3ef

Grupo de Trabajo AMEI. (s.f.). Un proyecto para el trabajo en valores con niños y niñas de 2 a 6 años. España: Asociación mundial de educadores infantiles. Recuperado de: http://www.waece.org/waece/cdclubninyos/principal.php

Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Recuperado de: https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development- goals/goal-1-no-poverty.html.

Reyes, F. y Padilla, K. (2012). La indagación y la enseñanza de las ciencias. *Educación química*, *23*(4), 415-421. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0187-893X2012000400002ylng=esytlng=es.

Serrano, F. (2008). Fácil y divertido: Estrategias para la enseñanza de la ciencia en educación Inicial. *Revista Universitaria de Investigación, 9*(2) ,130-135.

Vygostky, L. S. (1962). *Thought and Language*. London, England: The MIT Press

Entre juegos y Risas: materias, materiales y ambientes de libertad para la primera infancia

Laura Daniela Avilán Díaz; Juanna Alexandra Díaz Cuadros

Resumen

Esta investigación es el resultado del proceso reflexivo desarrollado a lo largo de un año de acompañamiento pedagógico en el jardín Inti Huasi Casa del Sol, en el cual se puede apreciar la potencia de los ambientes de juego dentro de la pedagogía Waldorf. Este ocupa allí un lugar muy importante y se da como un evento natural en la vida de niños y niñas, en todos aquellos espacios físicos por donde transitan acompañados de la presencia amorosa y respetuosa de los maestros, privilegiando el uso de materias y materiales naturales que potencien una infinita posibilidad de crear y compartir.

Recuperando el camino

Esta investigación nace del reconocimiento de aquellos temas de interés formativo y experiencial que se tejen desde la Licenciatura de Educación Inicial en la Fundación Universitaria Cafam. Así, el preguntarse sobre los ambientes de juego ha sido una constante en los distintos lugares de Experiencia Pedagógica (comúnmente conocida como práctica profesional). En esta experiencia reconocemos que a través del juego la imaginación de niños y niñas vuela tan alto que no tiene fin, por ello el propiciar ambientes donde puedan aprovechar al máximo los recursos físicos, materiales e inmateriales, resignificando el espacio y el tiempo son claves en el proceso de acompañamiento que hacemos como adultos mediadores.

Aún ahora después de más de 30 años de la existencia de la Convención de los derechos del niño y la niña, la cual en su artículo 31 plantea que: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida

cultural y en las artes" (UNICEF 2006, p. 23) Ahora bien en el mundo cotidiano el comprender, valorar y acompañar a los niños y niñas respetando sus ritmos de juego no ha logado comprenderse del todo. Se siguen escuchando comentarios donde se sub valora el juego como si este fuera una actividad complementaria. Muestra de esto es lo sucedido en una de las jornadas en Inti Huasi donde: "La mamá no estaba de acuerdo en que su hijo jugará todo el día y todos los días y ella quería que el niño aprendiera algo," (Diario de campo 09 – 04 – 2019).

Esta investigación busca generar comprensiones sobre los ambientes de juego y la importancia que este tiene en la vida de los niños y las niñas al potenciar la imaginación, las capacidades físicas, las capacidades afectivas y la creatividad, siendo una forma de disfrute y diversión que permite conectar y construir consigo mismo y con otros.

Contexto, Objetivos y Metodología

Partiendo de lo anterior, se buscó entonces caracterizar los ambientes de juego de los niños y las niñas de jardín 4 en Intihuasi Casa del Sol, ampliando así las comprensiones que tenemos los adultos sobre este lenguaje de la primera infancia que fortalece los procesos de desarrollo integral a partir de la pedagogía Waldorf.

La investigación se desarrolla en un ejercicio cualitativo desde la Sistematización de la experiencia pedagógica, retomando la mirada de Jara (2008) al plantearnos las experiencias como "procesos socio históricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social" (p. 1).

Así dentro de estas dimensiones se tejen narrativas en documentaciones pedagógicas descriptivas y analíticas que recogen las condiciones del contexto, las situaciones particulares que se van recopilando en el diario de campo y en la memoria fotográfica y de video, que dialogan con autores sin perder la fuerza de las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven la experiencia, principalmente de los niños y niñas.

Experiencias y ambientes de juego en Inti Huasi Casa del sol

Inti Huasi, es una institución de pedagogía Waldorf en Bogotá, por ello encontramos allí un ambiente tranquilo donde se construyen rutinas claras y sencillas que van acompañando los ritmos naturales que viven los niños y niñas en cada uno de los septenios descritos por Rudolf Steiner. Aquí es fundamental la participación de las familias y su vinculación anímica en el proceso formativo que pone énfasis en el desarrollo de las aptitudes personales, sociales y en los valores espirituales del ser a partir de la dimensión artística, práctica e intelectual que se adapta a las necesidades del niño o la niña para que descubran una libertad verdadera, sin interferir con la de los demás, retomando los postulados de Steiner, entre los cuales queremos resaltar este:

> Todo lo que palpita en el ambiente extiende sus vibraciones hacia ellos, lo que hacemos junto al niño, le permite barruntar que pensamientos motivan un movimiento de nuestra mano o un gesto en presencia del niño, hemos de evitar sentimientos o pensamientos que no deben entrar en él. En nuestra actitud pedagógica para los primeros años debe reinar por completo la máxima siguiente: Lo que viva yo en presencia del niño, incluso en mis sentimientos y pensamientos, debo vincular de forma tal que continuar vibrando en el sin dañarle. (Citado en Rodríguez, 2012, p. 19)

Partiendo de esta premisa es importante reconocer que el ambiente no se reduce a la organización el espacio y la disposición de objetos, el ambiente está cargado de sentido, de una conexión que parte de la intencionalidad del maestro, que debe ser tranquila, amorosa, de apertura y escucha; así los espacios y materiales más sencillos cobrarán un sentido profundo y potente para los niños y niñas, generando experiencias significativas dotadas de sentido en el mundo interior del niño o niña. Por ello cada aula de la primera infancia en la pedagogía Waldorf refleja un hogar, a donde el niño llega al encuentro con otros. Este hogar es a la vez un espacio de juego, de escucha y participación; allí se canta, se pinta, se escuchan cuentos, se tejen historias y en general se construye vida.

Imagen 1

Aula de primera infancia

El Juego es acontecimiento: conexión y evocación que constituye la vida de los niños y niñas

Como adultos sensibles estamos invitados a reconocer los diversos lenguajes de los niños y las niñas en la primera infancia, interpretando todo lo que nos quieren revelar y transmitir a través de su expresión corporal, la expresión facial, su mirada, su actitud y todo aquello que sin utilizar las palabras se convierte en un medio de expresión y comunicación. De igual manera debemos prestar atención a esos pequeños detalles

que muestran los niños y las niñas en el mundo del juego, ya que es allí donde podemos saber quién es y cuáles son sus intereses en el aula y fuera de ella.

En Inti Huasi Casa del Sol prevalece el juego libre, aun cuando se encuentran realizando alguna actividad tan cotidiana como la hogareña, en la que encontramos aquellas actividades cotidianas de casa como la que se observa en la imagen, al estar desgranando arvejas que serán usadas en la preparación del almuerzo.

En ese momento Diego Felipe: Las arvejas son como mi cama porque mi cama es fría igual a esta (refiriéndose a la vaina) y de color verde, mis cobijas y mi almohada son verdes (Diario de campo 13 – 08 – 2019).

Allí se evidencia su capacidad de imaginar y conectar esto que vive en su entorno cotidiano estableciendo relaciones con los otros; en este caso, las arvejas se parecen a su cama porque es igual a la cama de las arvejas (la vaina) y se juega y se canta mientras se saca a las arvejas de su camita. Frente a este tipo de experiencias Díez (2013) plantea que: "tenemos que prestar mucha atención para saber quién es el otro y escuchar lo que dice" (p. 42). En este acto reconocemos el acontecimiento como aquella vivencia que dota de sentido la vida de los niños, partiendo de lo simple como experiencia que aporta al florecimiento de la esencia del ser y estar en el mundo, a la vez que se reconoce y se atesoran las labores del hogar que realizan los adultos, como lo plantea el referente 54 del MEN (2014) al describir el acontecer en la vida de los niños y las niñas como:

> Las expresiones inherentes de la condición y posibilidad de ser niñas y niños, en su desarrollo, sus derechos, sus tiempos para hacer libremente, de manera relacional o por fuera de las intencionalidades de la atención de los adultos. Son posibilidad de experiencia autónoma, de construcción de sentido del

mundo, contienen y expresan los intereses, gustos, necesidades, posibilidades de relacionamiento e interacción sensible de niñas y niños consigo mismas-os, con sus pares, con los otros, incluidos los adultos, para el explorar, curiosear, descubrir y gozar todo ello en y a partir de la vida cotidiana. (p. 23)

Imagen 2

Las arvejas y la cama

Así como lo que sucedido con Diego Cristóbal y sus amigos, quienes jugaban en un pequeño charco con ramas y bichos cerca de la huerta. En este momento él recuerda como es "ir a la piscina", ir de viaje con su familia y estar feliz mientras disfruta de nadar y jugar en el agua. Diego menciona que los bichos del charco están felices. Esto nos permite reconocer que los niños y las niñas viven en un mundo donde el juego prevalece

y los acontecimientos se convierten en memorias vivas y visibles, en los juegos que se disfrutan hoy y que se conectan con los juegos del pasado.

Materias, cómplices fieles de los niños y las niñas

Las materias que están dispuestas en el espacio del jardín de infancia en Inti Huasi posibilitan que los niños y las niñas, exploren, indaguen, se sorprendan, sean libres, creen individual y colectivamente, partiendo de una intencionalidad clara de la maestra: que el niño y niña construyan su voluntad, es decir su capacidad de elegir en libertad y sin presiones si esa provocación pedagógica es de su interés, y eso lo demuestra participando desde adentro o desde afuera de la acción misma.

En estos ambientes cotidianos de juego, una de las premisas que acompaña la pedagogía Waldorf es que los niños y la niñas cuenten con materiales naturales, también se privilegia en gran manera el juego al aire libre en el parque, donde se encuentran diversos árboles, plantas, flores, tierra, pasto y algunos juegos diseñados como el pasamanos, el columpio, el rodadero; gozando así con los espacios y las materias no estructuradas, recordando así lo que plantea el Documento 22 del MEN (2014), citando a Glanzer que nos dice: “Entre más elementos tiene el juguete, más se empobrece el juego de la niña y el niño”(p. 30), es decir, cuando los elementos sean menos estructurados y sin una forma definida para el juego, el niño y la niña potenciará más su imaginación, es una voluntad propia del niño y la niña el acto de juego y el acto creativo que surge al estar en contacto con este tipo de objetos y sentir una cierta afinidad que le impulsa a entrar en contacto con, no es algo que se imponga por la maestra titular, los niños y las niñas tienen distintos objetos en el espacio, con los cuales hay algunos que sienten más afinidad.

Retomando el diario de campo recordamos a Paloma y Saiwa que se encontraban en el salón de juegos tomando en sus manos telas y tejidos, retomando lo que la maestra les había enseñado en semanas anteriores y decían: “Estamos tejiendo manteles y muñecos”, en este acto las creaciones son infinitas, ninguna es igual que otra, cada una es particular y múltiple, la imaginación vuela a tal punto que jugar permite que se vuelva realidad, es decir, el juego también es un proceso de materialización, aprendizaje permanente y afianzamiento de la vida.

Desde que sujetan las materias que están dispuestas en el espacio, ellos y ellas se apropian de ese elemento, lo hacen suyo, lo hacen propio, lo cual genera un proceso de identificación con esa materia escogida, esto hace del juego un lenguaje que posibilita la participación y la capacidad de agencia en un proceso de expresión que no es solamente verbal, también es corporal, expresivo y creativo y existe en un continuo presente. Imaginar que el juego en la primera infancia no existe es imposible, ya que como podemos ver los niños y las niñas todo el tiempo están jugando ya que esto hace parte de su esencia en todas las etapas de su ciclo e infancia y en todos los espacios que habitan, así como el día en que estando en el parque Miguel y Santiago crean un universo de juego y se les escucha decir mientras corren:

- Soy el Rey de los árboles, dice Santiago
- Yo tengo el poder de convertir a los árboles en un hombre con muchas manos y un solo cuerpo, dice Miguel mientras sonríe
- Con nuestro súper poder todos estos árboles serán personas que caminarán por el parque.

En estos ejemplos vemos como lo afirma Cabenellas y otros (2005):

> Este encuentro entre el niño y el entorno es un proceso de acoplamiento del que se desprende un excedente un aprendizaje que va más allá del necesario dando lugar a construcciones de sentido permitiendo a la vez la emergencia de juego simbólicas de carácter espacial el propio espacio es objeto de multiplicidad de posibles transformaciones simbólicas. (pp. 35-36)

Y, es en esto que reconocemos el poder de la imaginación como infinito, porque el niño se apropia de lo que está haciendo, simbolizando y representando, en el juego no hay límites y cada experiencia es un acontecer que encanta a los ojos del adulto sensible, un acontecer que maravilla, que asombra y que puede ser alimentado por un acompañamiento respetuoso que parta de reconocer al niño en su etapa de desarrollo, en su condición diferencial y en su potencial humano. Cada niño o niña interpreta los objetos a su manera, cada quien juega de distinta forma y en diferentes momentos del día, un día se ama a ese objeto y no se lo quiere dejar por nada y al otro día simplemente le es indiferente. Esto no es un problema, solo es algo natural.

Materiales Orgánicos

Para Inti Huasi los materiales orgánicos tienen un sentido y un significado cuando se ponen a disposición de los niños y las niñas. Conchas, piedras, piñas de pino, maderas, cortezas, semillas, raíces, cestas y lana, permiten una gran posibilidad de juego en la primera infancia; los maestros y maestras disponen en el ambiente elementos que están íntimamente relacionados con la naturaleza con la intención de que el niño en cualquier momento le dé su propio significado. Se trata de llevar la naturaleza al jardín de infancia, de revivir momentos teniendo en cuenta el ámbito natural y orgánico en todos los aspectos, inspira un aire de libertad y sentido por el mundo, apoyando así lo que planteado por Steiner: “Se debería educar a los niños para que sientan el esplendor del atardecer y el amanecer, la belleza de una flor o la majestuosidad de una tormenta. De

esta manera se fomenta el desarrollo del sentido estético del niño" (citado en Universo de juguetes.). Las materias por sí mismas tienen una luz propia y los niños y las niñas la resaltan con todas sus virtudes y las convierten en un entramado de relaciones y más allá de ser un elemento, es un movilizador de la capacidad creativa y la voluntad de crear se convierte en un proceso natural, así como lo podemos apreciar en el proceso de juego y creación en el modelado de las ceras naturales.

Imagen 3

Sube el caracol

Conclusiones. El lugar del maestro mediador en el mundo del juego

Toda experiencia vivida en ambientes de juego es significativa, allí los niños y las niñas tienen una real participación desde la voluntad para acercarse a los materiales, proponer y agenciarse desde su mundo interior y también desde el entramado de relaciones que se generan entre ellos y sus maestros. En todo este proceso maestro- mediador cumple un papel fundamental al brindar provocaciones, al acompañar el descubrimiento, acondicionar los espacios dotándolos de sentido a través de los materiales y materias que se disponen en él con una intencionalidad pedagógica clara. El maestro – mediador no es quien ordena a qué se juega o como se juega, ya que construye diálogos horizontales que permiten una interacción donde todos, niños y adultos, se reconocen como sujetos legítimos. El maestro – mediador está invitado a ser en el mundo del juego de los niños y niñas un observador silente, un observador participante, un jugador activo, es decir el adulto debe dejarse moldear por el niño y la niña, debe danzar con él en el mundo del juego, descubriendo estos aconteceres que nos ayudan a potenciar el desarrollo integral del cual se habla tanto en la política pública y que se visibiliza pedagógicamente en el seguimiento al Desarrollo a partir del registro visual y escrito de todo lo que nos permiten a su vez comprender la infancia y el papel que como adultos jugamos como acompañantes de los procesos vitales.

Referencias

Avilán, L. (2019). Diario de Campo Inti Huasi

Cabanellas, I. (2005). Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Biblioteca de infantil. Editorial Grao. España.

Díez, M (2013). El maestro debe preguntarse: ¿Qué les puedo dar? CUADERNOS DE PEDAGOGÍA Nº 434. Recuperado de: http://www.carmendiez.com/Entrevistas/C.%20Pedagog%C3%ADa%20-%20mayo%202013/C.Pedagog%C3%ADa%20-%20%20Galerada%20mayo%202013.pdf

Jara, O. (2008). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – una aproximación histórica. Recuperado de: https://cepalforja.org/sistem/sistem_old/oscar_jara- sistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf

Jara. O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Editorial Cinde. ISBN PDF: 978-958-8045-48-1 Recuperado de: https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde- Web.pdf?sequence=1yisAllowed=y

MEN. (2013). El juego en la educación inicial. DOCUMENTO NO. 22. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Recuperado de: http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf

MEN. (2013). Fortalecimiento institucional para las modalidades de educación inicial. GUÍA NO. 54.

Tema 2

Raza, etnicidades e interculturalidades

Mesa 01

Más allá de la primera infancia: crianza, educación y culturas de la niñez en Colombia

Semillas de vida en resistencia a la infancia homogenizadora

Hamilton Useda Sánchez [41]

Resumen

Los pueblos originarios que perviven en medio de la globalización de la cultura del consumo, resisten en la diversidad del estar siendo colectivo y personal, del estar recreando la historia, del posibilitar que la palabra sentipensada transforme sentidos y haceres en las relaciones con la naturaleza.

En ese inédito resistir, el pueblo *Nasa* está nuevamente caminando la palabra alrededor del fuego y la naturaleza, recreando así sentidos y saberes, haceres, prácticas y otras relaciones más armónicas con la Madre Tierra. En esa apuesta política las familias *Nasa* forman solidariamente a las semillas de vida en tensiones con el mercantilismo.

Resistimos porque sentimos

El pueblo *Nasa* resiste para vivir, para vivir dignamente, para recrear la vida en relaciones más armónicas con la naturaleza, que implican un estar siendo en la diferencia, y se asume esa diferencia no en oposición al mundo, sino en la profundidad que la retoma el maestro Zuleta (2004) comentando que: “Thomas

[41] Grupo Educación Popular Procesos Interculturales, Universidad del Cauca.

Mann descubrió, con una sagacidad y una penetración extraordinarias, que la diferencia es más grave que la oposición; más profunda, más radical, más revolucionaria", pues la diferencia transforma, y transforma en la resistencia a relaciones desiguales como la tenencia de la tierra que se presentaba en el Cauca hasta la década de los setenta, cuando en el caminar incierto, sigiloso y esperanzador de la palabra en las montañas de niebla se forjó la lucha por la recuperación de: la Tierra, las autoridades indígenas y la cultura de los pueblos originarios del Cauca.

La resistencia de los años setenta permitió en la diferencia recuperar el Territorio, no con violencia, si con malicia, no en oposición a las leyes, si en coherencia a las leyes de la naturaleza. Retomando a Yule y Vitonas (2012) "*Nasa Nwe'wya* - Resistir ante lo que nos atropella, al igual que la tierra resiste (...). La Tierra también grita, clama y protesta por lo malo que les hacemos y se expresa como *TXIWE NWE'WYA clamor de la tierra*". Entonces somos parte de la resistencia de la Madre Tierra por la vida, nos unimos a su apuesta existencial, es un caminar colectivo de las hijas e hijos de *Uma Kiwe Madre Tierra* por dejar que en libertad la vida continúe recreándose indeterminadamente.

En esa lucha por la vida nos ubicamos en las recreadas otras resistencias a la globalización mercantilista y por ello compartimos el camino de resistencia cultural en la formación de las niñas y niños Nasas del Territorio Ancestral del Pueblo Nasa de *Sa'th Tama Kiwe*[42]. Para el proceso que se adelanta en el territorio es importante compartir lo que en la oralidad hemos recreado, lo que alrededor del fuego hemos logrado comprender y dimensionar para formar con mayor autonomía e identidad a nuestros hijos e hijas.

[42] Denominación en lengua materna del pueblo *Nasa* a su propio territorio, obviando la denominación impuesta desde la colonia con el nombre de Caldono a una parcialidad indígena y luego como municipio.

Encuentros que movilizan

Las prácticas que estamos recreando se alimentan de relatos ancestrales y de nuevos relatos que surgen en el caminar haciendo historia, estos relatos permiten adentrarnos en las posibilidades que estamos encontrando en el compartir la palabra, en el dialogar junto a los seres espirituales de la naturaleza y en ese sentido compartimos el siguiente relato.

El niño estaba en el *Tul* después del desayuno, le gustaba caminar entre la hierba fresca, jugar con las hojas y ramas caídas de los árboles, pero sobre todo disfrutaba el contemplar los animales que interactuaban alrededor de la vivienda en donde ya había existido por dos largos soles. Cuando la madre salió a ver en donde se encontraba *Yahk* lo vio caminando detrás de la gallina que tenía como nueve pollitos que habían nacido hacía quince días, cuando observo detenidamente lo que pasaba se dio cuenta que el niño llevaba un pollito en sus manos y se lo arrimaba a la gallina cuando ella se echaba a calentar los pollitos, él se quedaba cerca observando, cuando la gallina nuevamente se paraba a escarbar la tierra y los pollitos salían contentos corriendo, uno se quedaba echadito, *Yahk* lo recogía y se lo acercaba a los demás pollitos, pero estos caminaban alegres y lo dejaban; así se comportó el niño durante más de media hora, observado desde lejos por su madre. Al rato llamó a la mamá gritando porque la gallina no llevaba al pollito y soltó en llanto, problema tuvo la madre para explicar que el pollito estaba muerto, pues el insistía en colocarlo cerca de la gallina, sabiamente la madre cogió otro pollito que andaba muy avispado en la huerta y lo hizo cargar del niño, luego el pollito muerto, después cogieron otro y realizaron el mismo procedimiento, comparando la temperatura de los pollitos *Yahk* acepto que el pollito que estaba frío había muerto. En la tarde más calmado el niño, junto con su madre sembraron el pollito en la tierra (Anónimo, s.f.).

Con este tipo de relatos las familias y los sabedores ancestrales del pueblo *Nasa* de *Sa'th Tama Kiwe* han propiciado muchas mingas de sentipensamiento, que actualmente se denominan tulpas de sentipensamiento, que son espacios culturales ritualizados en los que alrededor del fuego se comparte la palabra. Encuentros donde las palabras van alegremente danzando, mediante la escucha y el sentir, el observar y el mambear la coca; movimiento dialógico de recrear saberes y prácticas para orientar el proceso familiar y comunitario de formación de las semillas de vida[43]. Frente al relato compartido inicialmente son varios los elementos sobre los que se ha sentipensado colectivamente.

Inicialmente se resalta que para el pueblo *Nasa* uno de los espacios formativos de las semillas de vida es el *Tul* (espacio cultural en donde interactúan gran variedad de cultivos y animales alrededor de la vivienda), pues allí la niña y el niño se socializan con la naturaleza; socialización que se forja en los encuentros libres con los seres que habitan en el *Tul*, en donde la observación participante y el asombrarse de la diversidad de colores, texturas, sabores, olores, sonidos, formas, tamaños y percepciones forjan relaciones de empatía y familiaridad con la naturaleza.

En una de las tulpas (espacios culturales que se vienen recreando en el Territorio desde la revitalización de las energías de *Uma Kiwe*, el Fuego y el cosmos para compartir sentipensamientos), de la Asociación de Cabildos (2017) se planteó que "nuestras semillas de vida se socializan y aprenden en el encuentro con las plantas y los animales" y entre mayor variedad y diversidad de seres que interactúen con el niño y la niña en

[43] Categoría conceptual asumida por los pueblos indígenas de Colombia que abarca a las diferentes concepciones culturales frente a las niñas y niños menores de siete años. Para el caso del pueblo Nasa las semillas de vida son *Kwe'sx Fxiw* – Nuestra semilla, noción que abarca a las niñas y niños desde del momento de la fecundación hasta el desgranar del primer diente.

el *Tul*, mayor es su capacidad de relacionarse con lo otro y de comprender las relaciones de interdependencia del ser humano con la naturaleza, a menor posibilidad de contacto y encuentro con estos seres en la huerta, menor sensibilidad y menor capacidad de relacionamiento armónico con la naturaleza y la comunidad.

¿Qué aprendizajes nos deja el relato del encuentro del pollito con el niño?, para nosotros el niño con ese tipo de experiencias potencia su sensibilidad con la vida, con los seres de la naturaleza, va comprendiendo que para la vida nos necesitamos los unos de los otros, que el pollito requiere del abrigo de la gallina, su protección y guía, así como el bebé necesita y requiere del acompañamiento cariñoso de la madre mientras aprende a defenderse solo.

Además, el niño producto de la observación e interacción con los seres del *Tul*, aprendió que los pollitos van y están donde va y está la gallina, por ello, cuando uno de los pollos se quedó quieto, decidió llevarlo junto a su madre, ese comportamiento implica que las semillas de vida relacionan en los animales el movimiento, el alimento y el abrigo con la posibilidad y potencialidad de la existencia recíproca y relacional.

En las tulpas de *üus yahkxsawe'sx* "sentipensamiento" los sabedores ancestrales vienen enfatizando en la importancia de no dejar que las semillas de vida pierdan la posibilidad de aprender en contacto con los seres que habitan en la naturaleza, insinuándonos que: "dejemos que nuestras semillas jueguen en el *tul*, vayan a las mingas comunitarias, pues es ahí que se forman como *Nasa*" (Silverio Yujo, 2017); pues dejando que ellos interactúen jugando con los árboles, con animales del entorno del *Tul*, con la hierba seca, con la humedad del suelo, se van fortaleciendo no solo físicamente, sino espiritualmente por el encuentro cercano con otros seres de la naturaleza y es desde allí que para el *Nasa* la vida en todas sus dimensiones se potencia, se respeta en la

medida que desde bebes nos encontramos libre y amorosamente con ella, en la medida que observamos, tocamos, saboreamos, olemos, oímos y sentimos con toda la sensibilidad del cuerpo.

Aprendemos con la naturaleza, cuando nos dejamos asombrar de lo otro y otros: del caminar atento de las hormigas, del relampaguear, del revoletear sigiloso del colibrí, de la germinación del maíz, del danzar de las hojas al caer y de cada momento sencillo y mágico que nos ofrece *Uma Kiwe* y esa capacidad tan altiva de asombrarse que tienen las niñas y niños antes de los seis años es la que nos plantea necesaria para el conocer Zemelman (2012) "Si el sujeto no es capaz de asombrarse, no es capaz de construir históricamente, ya que los que no pueden construir tampoco pueden forjar conocimiento pertinente".

En la medida que ese encuentro libre y espontaneo de los niños y niñas se va perdiendo con la naturaleza, su sensibilidad y respeto por la naturaleza y por la vida misma se va diluyendo, pues no es el ser humano sensible porque lo reflexione y desee hacerlo, es una actitud que se adquiere con todo el cuerpo y el espíritu, que representa una manera del estar siendo. Ahí está una gran fisura con el mundo occidental en donde todo debe estar planificado y controlado, en donde "la invasora sociedad moderna quiere saturar de provisiones a los niños desde la cuna" (Ospina, 2008), dejándonos sin la incertidumbre.

Visión mercantilista del mundo que está encasillando a las niñas y niños en espacios cerrados, en donde se interactúa con objetos-cosas y no con seres de la naturaleza, en donde los tiempos están determinados para las actividades de estimulación y no por las posibilidades de observación y encuentro con la naturaleza. De estos encuentros limitados y condicionados por lo artificial ¿qué tipo de relaciones con la vida se producirán?, ¿qué sensibilidades o insensibilidades se crearán?

Nos atrevemos a sentipensar que en la lógica capitalista no se requieren seres sensibles, pues la sensibilidad con la vida, nos hace ver como iguales con la naturaleza y al vernos iguales, nos reconocemos hijos e hijas de *Uma Kiwe,* por tanto, no podemos relacionarnos con ella como si fuera un objeto que se puede explotar, utilizar, degradar y exterminar.

Al ser semillas de *Uma Kiwe* y educados en los principios de reciprocidad, solidaridad y complementariedad de la naturaleza, entonces el contacto constante con los seres del *Tul* nos permite crecer sintiendo que somos parte de la naturaleza y que, contemplándola, interactuando con los otros en el juego, en el caminar, en el observar, en el asombrarnos y en el tocar aprendemos a vivir con la diversidad, con la diferencia, con lo otro y otros.

Nombrándonos con la naturaleza

Otro elemento que nos permite hacer resistencia desde la diferencia a esa infancia homogenizadora que se quiere imponer, es el nombrar a las semillas de vida en la lengua materna, pues desde la oralidad que se recrea en las tulpas comunitarias y en las familias Nasas es que le apostamos a vivir de acuerdo y respetando los principios de la vida.

La resistencia a la lengua prestada e impuesta se configuró al mantenerse el diálogo en *nasa yuwe* alrededor del fogón y a espaldas de los dispositivos coloniales, pero emergió en otros espacios y tiempos con la consolidación del proceso histórico de la recuperación de tierras en todo el Cauca. Se evidencia el resurgir político del idioma propio cuando en el registro civil de nacimiento del año 1989 aparece el primer nombre en *nasa yuwe Edxi* y que a agosto del 2020 en el censo territorial de *Sa'th Tama Kiwe* se encuentran 189 personas

identificadas con nombres en *nasa yuwe*, que, aunque solo representan el 0.8% de la población total ya es el camino en el cual cada día más familias quieren trasegar.

El recrear los nombres de las personas en la lengua materna es una apuesta política, filosófica y ética de fuerte resistencia a la homogenización colonial desde la lengua impuesta a los pueblos originarios en el mundo y la tarea de encontrar el nombre indicado para cada ser implica un proceso de observación, de contemplar interactuando con la naturaleza, de diálogo y análisis con los sabedores ancestrales, en ese sentido invitamos a leer el relato familiar "¿Por qué me llamo *E'ckwe*?", compartido por Useda (2016).

Después de realizado al primer mes de embarazo el ritual de potenciación del nuevo ser en camino para la llegada a este mundo, empezó a ser especial en el cotidiano crecimiento del nuevo ser, sobre todo con mayor fuerza a partir del quinto mes la visita constante y en diferentes horas del día de la *E'ckwe* (colibrí de color verde), que al ser nombrado en castellano se aproximaría a la "esmeraldita", como cariñosamente se le llama en la lengua materna del pueblo Nasa.

Cuando las esmeralditas visitaban constantemente a la embarazada de cinco meses mientras ella tejía, cocinaba y lavaba ropa estaban preparando armónicamente el camino para la formación de un nuevo ser con ciertas habilidades especiales. La madre se sentía a veces incomoda por tantas visitas y fueron más intensas en sus visitas mientras no se colocaban de acuerdo con el nombre que debería llevar la bebé que venía en camino, pues nunca antes a sus 25 años de edad había sentido la presencia tan cercana e impactante de la *E'ckwe*.

La madre en el séptimo mes de gestación tenía sueños con las *E'ckwe* y comentaba a su compañero la incomodidad que sentía por la presencia de día y hasta de noche de tan hermosa ave, por ello al octavo mes asistieron la madre y padre al *Kiwe Thë'* para el control del embarazo, la primera pregunta de la desesperada

madre fue: "porque me visitan tanto las *E'ckwe*?", el sabedor riéndose cateo y dijo: "es muy positivo que tengan esta compañía, le están regalando un don a la niña que va a nacer, va a ser como ellas: ágil, delicada, tierna y buena tejedora si la saben guiar y además el nombre indicado para la niña es *E'ckwe*".

Los padres de la niña siguieron dialogando sobre el nombre de la niña después de haber tenido el ritual con el *Kiwe Thë'*, pero entre más la madre dudaba del nombre, más eran las visitas de las esmeralditas que llegaron hasta zumbar cerca del vientre de la madre, salía una y al rato llegaba otra; por tanto gracias a la insistencia y persistencia de las esmeralditas se nombró a la bebé *E'ckwe* y las visitas empezaron a ser menos insistentes, más tranquilas para la madre, quien empezó a contemplarlas y admirarlas con mayor aprecio, llegado el punto que después de la dieta las empezó a extrañar en la casa, pues ya rara vez y solo de lejos se dejaban ver los colibrís (Anónimo, s.f.).

A partir del relato, podemos comprender que el sentido de los nombres en la cosmovisión *Nasa* se manifiestan en la fuerte conexión e interdependencia que tenemos con la naturaleza y el cosmos, conexión que se hace consciente en la medida que contemplamos, valoramos y aprendemos a relacionamos en reciprocidad con *Uma Kiwe*; proceso de interpretación y comunicación con los seres espirituales que se realiza con los sabedores ancestrales. Nombres que dan sentido al "estar" consciente y sensible con la naturaleza, nombres que afirman el estar diferente, nombres que dan sentido a las resistencias, nombres cuya sonoridad está en tensión con los lenguajes colonialistas, tensiones que reflejan los desaprendizajes y aprendizajes que afrontan las familias para resistir y re-existir a las actuales estrategias del neoliberalismo, que nos quieren alejar de lo otro y de los otros.

"Nasa Nwe'wyawe'sx yackathë'we'sx yuwe kwe'sx kiweka".

Referencias

Asociación de Cabildos Ukawe'sx Nasa Cxhab. (2017). Mingas de sentipensamiento. Caldono, Cauca.

Ospina, W. (2008). La Escuela de la Noche. Grupo editorial Norma. Bogotá

Useda, H. (2016). *Semillas de vida en resistencia. La sociabilización del niño y niña Nasa como proyecto político. (Tesis inédita de Maestría).* Popayán: Universidad del Cauca.

Yule, M. Vitonas, C. (2012). Pees kupx fxi'zenxi, "la metamorfosis de la vida". Cabildo Etnoeducativo proyecto Nasa, municipio de Toribio. Toribio, Cauca.

Yujo, S. (2017). Tulpa de sentipensamiento en el Resguardo de Pueblo Nuevo.

Zemelman, H. (2012). Pensar y Poder (Razonar y gramática del pensar histórico). Siglo Veintiuno editores, Universidad de Ciencias y artes de Chiapas. México, Argentina.

Zuleta, E. (2004). Ensayos Selectos. Estanislao Zuleta. Instituto para el desarrollo de Antioquia – IDEA. Medellín.

Prácticas educadoras de crianza en los entornos educativos de la primera infancia en el Hogar Infantil Bacetemëngbe Yebna Vereda las Cochas e Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntsás en Sibundoy

Ana Mesías Bucheli; Dayra Ibarra Romo

Resumen

La educación es un fenómeno que en la actualidad debe movilizarse de forma dinámica, por lo tanto y en la segunda década del silgo XXI es necesario considerar a la escuela y los agentes educativos como un elemento primordial capaz de transformar la realidad de los pueblos; para este caso el pretexto se halla en la interculturalidad, que como un fenómeno social y humano, es urgente que sea atendido por todas las personas que de una u otra manera interactúan en la cotidianidad con la infancia, lo que permite establecer una relación imprescindible que debe promoverse también en los niños y niñas desde los primeros años, partiendo siempre de sus realidades y contextos dentro de ese entretejido cultural de la Comunidad Kamëntšá acentuando la cosmovisión y la identidad como partes vitales en la educación del pueblo Kamëntšá.

Objetivos

Objetivo General

Analizar las experiencias pedagógicas que ha generado la interculturalidad en los entornos educativos de la primera Infancia: Hogar Infantil Bacetemëngbe Yebna Vereda las Cochas e Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntsá en Sibundoy.

Objetivos Específicos

- Identificar las experiencias pedagógicas interculturales en contextos de la Primera Infancia que posibiliten el reconocimiento de la diversidad
- Caracterizar experiencias pedagógicas que propenden por la interculturalidad en la primera infancia
- Elaborar una propuesta innovadora que responda a las necesidades interculturales que apuesten por una interculturalidad en atención a la diversidad en la primera infancia

Resultados

Experiencia Kamëntsá

Se inicia el primer acercamiento a los entornos de socialización de la primera infancia del Hogar Infantil Bacetemëngbe Yebna Vereda las Cochas e Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntsás en Sibundoy, para hacerlo empieza el trayecto con el viaje desde la Ciudad de Pasto hasta el Municipio de Sibundoy, en donde se lleva a cabo el carnaval, en la ruta de viaje se puede apreciar el maravilloso paisaje de montaña, se empieza el ascenso hasta el Páramo de la Pastora, donde además de encontrarse la estatua de ella, se empieza a ver el maravilloso lago Guamues, más conocido como la Laguna de La Cocha, hasta llegar a El Encano, donde hay variedad de hospedajes y gastronomía, siendo la más tradicional la trucha. También está el puerto, desde donde se pueden hacer recorridos en lancha por la laguna y visitar la isla La Corota, que es una reserva de flora y fauna propia de la zona.

Avanzando en la carretera se llega hasta el páramo de Quilinsayaco, o también llamado paramo del Fraile, límite entre los Departamentos de Nariño y Putumayo, de aquí en adelante se empieza apreciar el Valle de Sibundoy, donde se encuentra la primera población, Santiago y más adelante Colon y Sibundoy.

En la llegada a Sibundoy ya se siente aire de carnaval, se mira cómo avanzan familias enteras con niños corriendo a la concentración, también nos dimos prisa y apresuramos nuestro caminar, porque al parecer el carnaval inicia muy puntual. Se alcanza a observar que la celebración indígena Kamëntsá e Inga, da bienvenida al año nuevo, fiesta del maíz, día grande o del perdón, que realizan cada año, está llena de colorido, máscaras, bailes, tambores, rituales, con los que recorren las calles de Sibundoy, este desfile es apreciado por toda la comunidad, con respeto y admiración por lo emblemático que representa. Cada integrante ya sabe su ubicación, participa activamente del desfile, niños y niñas con su atuendo desfilan en compañía de los adultos quienes se expresan de diferentes formas.

La comunidad se encuentra a los lados de las calles permitiendo el paso de tan majestuoso desfile y representación de costumbres propias de su etnia. La celebración inicia con el Matachín, un personaje de mascara roja y atuendo lleno de plumas de colores, con una campana este llama al pueblo para que se una a la celebración, lo siguen Los Bandereros, La Mama Mandad y Las Batas, el Taita gobernador acompañado de sus Alguaciles, Los Sanjuanes y Saraguayes, también las fiesteras llevan en andas la Virgen de las Lajas y toda la comunidad de Sibundoy los acompañan en su caminata por las calles, ya designadas para tal fin, el tráfico se detiene y la multitud aprecia desde diferentes sitios, el carnaval, unos toman fotos, otros les graban, otros guardan silencio observado el evento, en el cual la comunidad evoca las raíces de sus culturas y los reúne en torno al diálogo, el crecimiento y la reconciliación.

El desfile llega hasta el parque de la interculturalidad, antes de entrar a la casa del cabildo gran pate de la comunidad entra a la celebración eucarística a la iglesia, luego se reúnen en la casa del cabildo, en este lugar inicia la ceremonia del perdón y la reconciliación, donde el taita gobernador habla sobre la importancia de este

carnaval, arrojan flores y cada miembro busca acercarse a solucionar las diferencias con quien haya tenido problema, danzan, cantan y se brindan chicha entre todos los miembros, también comparten un almuerzo que contiene mote, carne de res y cerdo, los niños y niñas también participan de este ritual, unos de las manos de sus padres y otros en sus brazos, con esto pretenden inculcarles su cultura, que no olviden su lengua y costumbres.

Imagen 1

Celebración día grande comunidad Indígena Kamëntsá e Inga en Sibundoy – Putumayo –

Fuente: Foto tomada en la 21 de febrero de 2020. (Concentración)

Imagen 2

Día grande comunidad Indígena Kamëntsá e Inga en Sibundoy – Putumayo –

Fuente: Foto tomada en la celebración 21 de febrero de 2020. (Inicio del desfile).

Impacto

En el desfile se puede apreciar el rol y la jerarquía de cada uno de sus miembros, siendo el Taita el de mayor jerarquía, quien simboliza la mediación entre sus miembros, este gran encuentro de la Comunidad Indígena Kamëntsá e Inga de Sibundoy permite conocer y acercarse al verdadero sentido que tiene para ellos vivir en comunidad, si bien sus ritos y costumbres son diferentes a los nuestros, son ejemplos de vida, que permiten un acercamiento al otro, desde la aceptación y el perdón por los inconvenientes o discordias presentados en su cotidianidad, buscando una armonización en sus relaciones y tensiones de la vida diaria y con su entorno, porque buscan también el cuidado y armonía con la naturaleza.

Estas costumbres permiten a los niños reforzar positivamente el encuentro con el otro para brindarle su hospitalidad, ayuda y vida en comunidad desde la aceptación, el perdón, el reencuentro y armonía entre todos. Estas costumbres se afianzan desde los primeros encuentros que tienen los niños con sus pares y agentes educativos en las diferentes Instituciones Educativas de las que participa la comunidad, donde desarrollan proyectos como el "paisaje de la vereda, patio de la escuela, chagra o jajañ de la escuela, vecindades." Construido por: María Concepción Juajibioy M. Docente Primaria, "elaboración de maquetas: experiencia pedagógica dirija por el docente Justo Juajibioy con los estudiantes del grado undécimo, en donde pone a prueba mediciones de longitud, ángulos," "Otra experiencia es la de la docente Ana Miram Jacanamejoy quien, a través de la creación literaria entre cuentos, poemas y otras composiciones motivan a la lectura, a la expresión espontanea en público y mejoramiento de la ortografía." Citado en Ingeniero Aurelio Mavisoy, "Elaboración de tejido en orlon, a partir del jajañ en la lectura y elaboración de símbolos" por la Docente Maria Mercedes Miticanoy Juajibioy, "Jajañ o chagra", por Ana Maria Muchavisoy Chindoy, del cual hace un referente importante su autora en el que describe:

"El jajañ o chagra, un espacio pedagógico que nos permite llegar al estudiante para su aprendizaje de forma integral se trabaja esta área desde preescolar hasta 10º y en el grado 11º algunos fortalecen en trabajo social". Muy importante la formación en este Eje pues permite fortalecer en los niños y jóvenes la pervivencia del pueblo Kamëntsá, pues aprende entre otros lo siguiente: Aprende a valorar Tsebatsanamama la madre tierra, su cuidado. Fortalecer la lengua materna Kamëntsá, Valorar nuestras mayores, sabedoras, Aprender a trabajar desde la práctica en la chagra, utilizando técnicas de trabajo, Identificar plantas medicinales, alimenticias, nativas, toxicas, ornamentales, forrajeras, entre otras.

Tener en cuenta la influencia de las fases lunares en los seres vivos. Aprender a valorar los alimentos del jajañ, su preparación y a consumirlos. A participar en trabajos comunitarios. A valorar la medicina propia, y a preparar desde lo básico, a identificar y valora al médico tradicional Ebiona o tatsembua, juajuana, partera y al autocuidado. Aprende a investigar a través de conversatorios, charlas con sabedores y desde la familia.

Todas y cada una de las experiencias se convierten en un tejido de conocimiento y apropiación de su cultura, que les permite a niños y jóvenes reconocer su territorio, apropiarse de él, cuidarlo, defenderlo, utilizarlo en bien común, que principios de preservación enseña la gran familia Kamëntsá, a través de los proyectos que se construyen desde el contexto, la cotidianidad y sus costumbres, para aprovecharlos en el desarrollo integral de sus estudiantes, potencializando así sus capacidades.

Metodología

La presente investigación se inscribe dentro de las características propias de la investigación cualitativa en la búsqueda del diálogo entre los investigadores, la realidad y la teoría; lo que induce a observar y registrar en forma descriptiva lo acontecido en la población sujeto de estudio y, posteriormente, analizar e interpretar la información y plantear una propuesta que surja de los hallazgos del proceso mismo. En este sentido, la investigación planteada supone recorrer un camino desde una perspectiva interpretativa, atendiendo a las diversas situaciones que se presentan en coherencia con el objetivo general, bajo un enfoque hermenéutico. Los métodos que se tendrán en cuenta en la investigación serán el método etnográfico y hermenéutico.

Se considerará el método etnográfico por cuanto la unidad básica de estudio serán los contextos educativos del sector urbano y rural (Sibundoy), permitiendo la descripción y el análisis del problema a partir de la información recolectada como medio para confrontar la teoría y la práctica con su respectiva

interpretación de los sucesos, adoptando una actitud abierta y flexible que permitirá concebir el trabajo investigativo como un proceso permanente de descubrimiento y comprensión de la realidad de aula. En tal sentido:

> Los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas. Desde civilizaciones antiguas, como el Gran Imperio inca, los mayas, la cultura mochica y el antiguo Egipto, hasta grupos y organizaciones actuales, como las grandes transnacionales del mundo, las etnias indígenas o los hinchas de un equipo de fútbol. (Hernández, 2014, p. 515)

Como parte del proceso se tendrá en cuenta el método hermenéutico articulando lo textual y lo contextual, a nivel interpretativo, lo que permitirá clarificar criterios a partir del diálogo que se establecerá entre la teoría y la realidad encontrada en los contextos educativos del presente estudio y el proceso reflexivo y analítico que en torno a estos dos aspectos realicen las investigadoras en la aplicación de la triangulación interpretativa.

Además, la investigación será de naturaleza propositiva en el sentido de que en su etapa final se planteará una propuesta que contribuya al mejoramiento de los procesos interculturales dentro de los entornos educativos objetos de estudio.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de la información en la presente investigación, se hace necesario utilizar instrumentos que permitan obtener datos confiables y necesarios para contrastar lo obtenido, con los presupuestos teóricos y la visión global de los integrantes de la investigación, y así de esta manera, plantear con confiabilidad los resultados:

- La entrevista abierta, por cuanto ésta es más reflexiva enmarcada en un "diálogo abierto y personal" (Jaramillo y Murcia, 2008, p. 136); de esta manera se considera importante conocer el marco referencial donde se posibilitan aproximaciones a los contextos y a las experiencias
- Conversatorio con grupo focal, este "registro narrativo, permite procesar con mayor facilidad la información" (Jaramillo y Murcia, 2008, 138), puesto que sus testimonios a través de la oralidad propician momentos para la reflexión
- Encuesta semi-estructurada con preguntas cerradas y abiertas. Aquí se emplean datos estadísticos básicos (porcentajes) que contribuyen a una mejor comprensión y lectura de las ideas expuestas por los sujetos de investigación, también se emplean gráficas para la mejor comprensión de la información recibida; "desde esta perspectiva, se combinan las técnicas" (Jaramillo y Murcia, 2008, p. 133) para alcanzar una mayor comprensión de los objetos de estudio
- Círculo de la palabra: El círculo de la palabra es un espacio de vida ancestral que ha hecho parte del proceso colectivo Yanakuna. La tullpa (fogón) ha sido, es y será un camino en donde día a día se aprenden y se comparten sabidurías y conocimientos. Al llegar la modernidad, la vida "civilizada" fragmentó estas formas y modos de establecer el orden de la vida en familia, y se definieron otras reglas que poco a poco destruyeron los caminos del pensamiento propio. El cultivo y crianza de sabidurías desde el circulo de la palabra Yanakuna es un camino de esperanza, en donde las nuevas semillas germinarán y con sus frutos llegarán a otros espacios aportando saberes propios sin importar la época ni el contexto (Majín Melenje, O. 2018)

Conclusiones

El conocimiento y la apropiación cultural en la primera infancia la viven los niños y niñas desde los vínculos con sus familias, personas significativas, pares, agentes educativos, miembros de la comunidad y todas aquellas personas que les permiten ir construyendo su realidad y las relaciones sociales a través del diario vivir, con los diferentes modos de educar y desarrollarse en los diferentes contextos sociales, no únicamente en espacios institucionalizados, sino donde crece la infancia.

Es importante tener en cuenta la participación de la primera infancia en sus entornos constructores de cultura, como elemento importante para la pertenencia y la identidad de las infancias. La participación la vivencian a través del juego, el arte, la literatura, la exploración del medio, lo que les permite definir su carácter, formas de afrontar el mundo, su desarrollo físico y emocional.

Las diferencias culturales en las que vive la primera infancia, se enmarcan en las interacciones, comunicaciones, vivencias y saberes que dependen también de factores económicos y políticos. El desarrollo de niños y niñas depende en gran medida de las destrezas y orientaciones históricas y culturales específicas de la comunidad en la que interactúan estos con sus pares y personas encargadas de su cuidado, las interacciones diarias le permiten adquirir conocimientos culturales, siendo la base fundamental su familia como primera instancia de socialización.

Analizar las experiencias pedagógicas que ha generado la interculturalidad en los entornos educativos de la primera Infancia: Hogar Infantil Bacetemëngbe Yebna Vereda las Cochas e Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntsá en Sibundoy, permite establecer planes, programas y proyectos dirigidos a preservar, promover y reconocer los derechos culturales de las niñas, los niños y sus familias.

Referencias

Hernández., R. (2014). Metodología de la investigación 6ª edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Jaramillo, L. y Murcia, N. (2008). Investigación cualitativa "la complementariedad". Colombia: Kinesis.

Majín, O. (2018). El circulo de la palabra, tecnología ancestral e intercultural en la comunidad Yanakuna - Popayán Cauca. Ciencia E Interculturalidad, 23(2), 149-163. DOI: https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6574.

Reflexión del acto de transmitir en la comunidad indígena Pastos en Bogotá

SOFÍ MONTE[44]

Resumen

[44] Sofía Torres Montenegro, Licenciada en psicología y pedagogía

Artículo de reflexión, en el cual, se describirán brevemente algunas transformaciones que se evidenciaron en las y los indígenas Pastos asentados en Bogotá, específicamente en torno a la transmisión de la dualidad a las nuevas generaciones. Luego, se tomarán como ejemplo estas transformaciones, para develar de forma práctica las incidencias del acto de transmitir, tanto en una comunidad específica, como en la sociedaden general, en la cual convergen diversas culturas. Por último, develar algunos aportes que el acto de transmitir,le entrega al campo teórico y práctico de la educación y la pedagogía.

Palabras clave. Transmisión, dualidad.

El presente, pretende ser un artículo de reflexión. Nace a partir de la configuración del trabajo de grado *"Transmisión de la dualidad en la comunidad indígena Pastos en Bogotá"*, el cual tuvo como objetivo: "Identificar la transmisión de la dualidad a las nuevas generaciones de la comunidad indígena Pastos, específicamente las relaciones que se generan entre mujeres y hombres, participantes del Comité Distrital de Mujeres Indígenas *(C. D. M. I.), en Bogotá"* (Torres y Cuaspa, 2020, p. 5), alojado en el repositorio dela Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. En este orden de ideas, se tomarán elementos relevantes de dicha investigación para el presente artículo,el cual tiene por objetivo: Reflexionar sobre algunos aportes de la transmisión, que le implican retos al campopráctico de la educación y la pedagogía.

En este sentido, en un primer momento se describirán brevemente algunas transformaciones que se evidenciaron en las y los indígenas Pastos asentados en Bogotá, específicamente en torno a la transmisión de la dualidad a las nuevas generaciones. Luego, en un segundo momento, se tomarán como ejemplo estas transformaciones, para develar de forma práctica las incidencias del acto de transmitir, tanto en una comunidad específica, como en la sociedad en general, en la cual convergen diversas culturas. Así, en un tercer momento,

develar algunos aportes que el acto de transmitir le entrega al campo teórico y práctico de la educación y la pedagogía.

Dentro del territorio colombiano perviven diversas comunidades indígenas, entre las que se reconoce la Comunidad Indígena Pastos, la cual, ha perdurado a través del tiempo en su territorio aborigen ubicado en el departamento de Nariño en Colombia y en la provincia de Carchi en Ecuador. Con una población de 129.801 personas auto reconocidas como indígenas Pastos, según el censo del DANE de 2005, de los cuales 22.222 se encuentran habitando en contextos urbanos, de estos 897 en Bogotá, en los que se incluyen 209 menores de edad (ONIC, 2020) acogidos por el *"Cabildo Indígena de los Pastos en Bogotá"*.

La migración de la comunidad a contextos urbanos se genera por desplazamiento forzado, para lograr estudios superiores o por oportunidades laborales diferentes. Esto los ha llevado a subsistir en otros lugares con situaciones distintas a las que se viven en territorio aborigen, en los cuales nacen o crecen niños y niñas Pastos. Sumado a esto, algunos de los integrantes de la comunidad asentada en territorio aborigen como en urbanidad, reconocen diversas tensiones y modificaciones en la transmisión de la cosmovisión dual, propia de esta comunidad. Puesto que el acceso a nuevas tecnologías, el contacto con otras culturas y las migraciones a otros contextos, han hecho de las prácticas de transmisión propias de los indígenas Pastos susceptibles de transformación.

Es relevante mencionar que, dentro del discurso propio de la comunidad, el concepto de transmisión, es utilizado para hacer referencia al acto de pasar la herencia cultural propia de los indígenas Pastos de generación en generación. Principalmente por medio de la oralidad, el tejido en guanga y la vida en comunidad. En este sentido:

> Quizás pueda afirmarse que la cuestión de la transmisión se planteó para el hombre desde el origen de los tiempos. Deberemos aceptar que la preocupación tomó formas distintas y adquirió connotaciones y modalidades diversas antes que la palabra educación pudiera enunciarse; que sus prácticas no siempre tuvieron formatos organizacionales, y que cuando las sociedades construyeron arquitecturas simbólicas y materiales, las mismas sufrieron los acentos de las épocas, los matices de las culturas, los efectos de las buenas y loables (y a veces inconfesables) intenciones, los efectos de mandatos sociales no siempre coincidentes y las consecuencias de los signos políticos que en distintas geografías fueron haciendo la historia de los pueblos. (Frigeiro, 2003, p. 12)

A partir de esto, se puede afirmar que el acto de transmitir, es una práctica muy antigua en la humanidad, por medio de la cual, se ha buscado la subsistencia de diversos pensamientos, ideologías, culturas y sociedades, que han existido a través de la historia, buscando por medio de la transmisión la pervivencia y la continuidad, de cada una de estas en el tiempo y el espacio. Práctica de la que no se escapa la comunidad indígena Pastos, en la búsqueda de la transmisión de su cosmovisión y específicamente de la dualidad.

Siguiendo de esta forma los postulados de Hassoun (1996), el acto de transmitir devela un deseo de continuidad cultural, al mismo tiempo, genera auto identificación de cada individuo en una pertenecía a un pasado, a una cultura, a una historia. Es allí en donde el sujeto se ve expuesto a decidir entre tres caminos posibles con la herencia que se le ha sido entregada.

El primer camino, da cuenta de la fidelidad a la herencia cultural en el que se le ha instalado, en donde el individuo reproduce tal cual como se le fue entregado, repitiendo invariablemente lo heredado. En donde la herencia se entrega separada del espacio tiempo, desconociendo las vicisitudes que cada individuo enfrenta en

un espacio históricamente determinado, el cual, es distinto del momento en que se produjo la herencia que se le ha entregado. Cayendo en una alienación del sujeto con respecto a su propia herencia.

En este sentido, un ejemplo de este tipo de transmisión que reproduce la herencia se encontró la leyenda de las Perdices o *Willkilluthukuna*, por medio de la cual, la comunidad indígena Pastos explica el origen de la existencia y cómo esta funciona, un origen dual de complementariedad, en donde cada elemento existente posee su opuesto complementario, con el cual hacen una gran unidad. Algunos ejemplos que la comunidad utiliza para explicar la dualidad en la existencia son: el agua y el fuego, el mar y la selva, lo frío y lo caliente, el sol y la luna, la mujer y el hombre. Como lo explican Chirán y Burbano "Los contrarios no son antagónicos sino complementarios. La dualidad siempre está presente desde lo mínimo a lo máximo (...)" (2013, p. 142).

Es importante resaltar, como la dualidad también se manifiesta en una profunda espiritualidad, puesto que para las y los indígenas Pastos, todo lo existente en el universo desde el sol, la luna, las montañas, el agua, el fuego, las rocas, los animales, las plantas, los insectos, incluso las y los indígenas Pastos, todo está compuesto por un 100% de materia y en consecuencia de un 100% de espíritu. (Chirán y Burbano, 2013, p.145) endonde materia y espíritu son opuestos que se complementan y así constituyen la unidad.

El segundo camino, está contemplado desde la inhibición de la herencia entregada. Donde el individuo niega o simplemente omite la herencia que se le entrega, sin pasarla a otra generación. En consecuencia, se pierde aquella herencia. Esta inhibición que presenta el sujeto, se puede dar por diversos motivos, como la persecución violenta, social o política a una cultura o individuo determinado; la ausencia de coherencia entre lo heredado y la realidad palpable en que existe el sujeto; la depredación del contexto natural de una cultura

determinada, por dar algunos ejemplos. (Estos son temas muy amplios, los cuales, pueden ser estudiados a posteriori).

El tercer camino, como lo expresa Hassoun (1996), hace referencia a una *transmisión efectiva*, en donde se identifica que toda herencia es susceptible a sufrir modificación, ruptura, desgarro, tensión o transformación, a partir de la decisión de cada sujeto, quien modifica su herencia, a partir de su propia existencia, la cual, da cuenta de un momento históricamente determinado, con necesidades, deseos y angustiasespecíficas en cada sujeto, cultura o sociedad. Buscando pervivencia bien sea individual o colectiva.

Este tipo de *transmisión efectiva* se evidenció claramente en algunos miembros de la comunidad indígena Pastos asentada en Bogotá, específicamente en la transmisión de la dualidad, puesto que al habitar en un contexto con ideologías, dinámicas y formas de convivir distintas a las que se viven en territorio aborigen, junto con el encuentro con otras culturas, tuvo como consecuencia, la reflexión, cuestionamiento, re significación y modificación de algunas prácticas naturalizadas en territorio como la sobre carga de trabajo en el hogar para las mujeres, entre lo que se resalta, la preparación de alimentos y el cuidado de la familia, de los ancianos y la enseñanza a los y las guaguas (niñas y niños), además,violencias de género y ausencia de vida política activa en las mujeres. Sumado a esto, el hecho que en Bogotáse debe acceder a un trabajo urbano, con el cual se dé la posibilidad de proveer el sustento necesario de la familia.

Fue así, como se develo la existencia del desequilibrio del principio de la dualidad, en algunas relaciones establecidas entre la comunidad indígena Pastos, tanto en territorio, como en urbanidad. En las que se había perdido la armonía entre opuestos complementarios, generando jerarquías simbólicas, en donde no es posible establecer relaciones horizontales, fundadas en el principio dual propio de la comunidad.

Por ende, en contexto urbano, la dualidad ha sido susceptible a algunas transformaciones, tanto en sus formas de transmitirla a las nuevas generaciones, como también en la práctica de la misma, en el complejo entramado cultural de la comunidad en general. Puesto que se ha tenido que ajustar a las condiciones de un contexto distinto, con necesidades y dinámicas diferentes a las que se viven en territorio aborigen.

Todo este complejo entramado cultural, entorno a la cosmovisión y la dualidad indígena Pastos, se transmiten fundamentalmente por medio de la oralidad, el tejido en guanga, la vida en comunidad, la ritualidad[45], en el diario que hacer, por medio del ejemplo y la práctica. Todo esto se realiza en cuatro escenarios[46] principales de transmisión, los cuales son: el fogón, la chagra, las mingas, y los recorridos por el territorio.

Estos escenarios también se han visto susceptibles a posibles transformaciones en urbanidad, puesto que la ciudad, no cuenta con los escenarios idóneos para la transmisión de la dualidad indígena Pastos.

En concordancia con todo lo expuesto anteriormente, la dualidad es un ejemplo puntual, dentro de todo un complejo entramado cultural, el cual es susceptibilidad a ser reproducido, inhibido y/o modificado, al pasar de una generación a otra. En otras palabras, la transmisión de una herencia determinada, no indica que es incuestionable, por el contrario, la transmisión habilita a cada sujeto a modificar, inhibir y/o reproducir lo que se desee. Bien sea, todo un complejo entramado cultural de forma general o solo algunos fragmentos del mismo. En este sentido:

[45] NOTA AL LECTOR: Para la ampliación de otras transformaciones dadas en Bogotá, leer: *"Transmisión de la dualidad en la comunidad indígena Pastos en Bogotá"* (Torres y Cuaspa, 2020).

[46] NOTA AL LECTOR: Para la ampliación de los cuatro escenarios principales de transmisión de la dualidad en la comunidad indígena Pastos, se invita a leer: "Transmisión de la dualidad en la comunidad indígena Pastos en Bogotá" (Torres y Cuaspa, 2020)

> Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro; y, sin embargo, es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos. (Hassoun, 1996, p. 17)

En este sentido, los tres caminos expuestos se pueden presentar aislados o de forma simultánea en un mismo sujeto, cultura o sociedad. En consecuencia, los campos educativos y pedagógicos, se pueden enriquecer tanto en la teoría, como en la práctica, al reflexionar y cuestionar el acto de transmitir. Puesto que esta reflexión aportaría en:

- En el conocimiento y reconocimiento de las múltiples culturas que coexisten en un mismo territorio. En donde sean sus diferencias, la riqueza misma de estos intercambios culturales, presentes en nuestras sociedades
- Reconocimiento y acogida, de aportes ideológicos y prácticos pertenecientes a otras culturas, como por ejemplo, el conocimiento y práctica de la dualidad y el cuidado de la Pachamama o madre tierra; donde la primera, desde un principio de armonía y coexistencia de opuestos complementarios, aporta al reconocimiento del otro diferente y complementario, por ende, a la igualdad de géneros; y la segunda, aporta al cuidado del entorno natural actual, el cual, se encuentra amenazado por un profundo desequilibrio, debido a las múltiples practicas humanas irresponsables
- Permitir a los diversos profesionales de la educación, conocer y reconocer que existen otros escenarios y formas de transmitir un saber, los cuales no se limitan únicamente a las aulas escolares, sino que se amplían

en el campo práctico de la vida en sociedad, puesto que se enmarca en la configuración de lazos sociales, en el complejo entramado cultural. (Torres y Cuaspa 2020)

- El acto de transmitir, implica un gran reto para la educación estatal y privada en el territorio colombiano, puesto que ésta, en su gran mayoría cumple el papel de reproductora de saberes y no de transmisora de los mismos
- Partiendo del hecho que muchas comunidades han tenido que transformarse por los cambios de contextos, de épocas, de necesidades y deseos, así mismo debe transformarse la educación, tanto estatal como privada, en las cuales convergen sujetos pertenecientes a diversas culturas, quienes enriquecen el campo práctico de la educación a partir de sus diferencias, buscando de esta forma, que no se privilegie un campo del conocimiento, por encima de otros. Esta transformación es aún más urgente en la actualidad, donde la virtualidad exige cambios profundos en nuestras prácticas
- Apelar a la conciencia de cada lector, he invitándolos a ser consientes en todo momento de aquello que transmitimos, no solo en un aula de clase, sino también por medio del ejemplo, de la práctica en la vida en comunidad, donde en lo posible no se caiga en incongruencia entre nuestros pensamientos, palabras y actos. Pues, más que nuestras palabras, son nuestros actos los que nos definen, son nuestros actos quienes impactan directamente en nuestro entorno natural, social e individual

En conclusión, este artículo es una invitación a la reflexión en torno a nuestros propios actos, cómo trasmitimos, qué transmitimos y para qué transmitimos, no solo como maestras o maestros, sino también desde los diferentes roles sociales en los que transitamos como madres, padres, hijas, hijos, hermanos, hermanas,

sobrinas, sobrinos, tías, tíos, abuelas, abuelos, amigas, amigos, conocidos y desconocidos. Por lo tanto, dejo algunas preguntas para reflexionar:

¿Cómo transmitir efectivamente en sociedades que se limitan a sectorizar y reproducir saberes? ¿Qué papel cumplimos en nuestro propio mundo, tanto natural, social e individual? ¿Qué transmitimos? ¿Para qué transmitimos? ¿Qué deseas transmitir, qué no deseas transmitir, y, cómo lo puedes lograr? ¿Las maestras y los maestros somos transmisores de conocimientos o reproductores de los mismos? ¿Y si un día tus saberes y formas de transmitir son obsoletos, estarías dispuesto a cambiarlos; ¿Por qué? Y si cada uno de nosotros nos fuese obligatorio el cambio a un contexto diferente, ¿qué estarías dispuesto a transformar?

Referencias

Chirán, R. y Burbano, M. (2013). La dualidad andina del pueblo Pasto, principio filosófico ancestral inmerso en el tejido en guanga y la espiritualidad. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/270274675_La_dualidad_andina_del_pueblo_Pasto_principio_filosofico_ancestral_inmerso_en_el_tejido_en_guanga_y_la_espiritualidad

Diker, G. y Frigeiro, G. (2004). Compilado: La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Capítulo: Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? (p. 233) 1° ed. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Hassoun, J. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Argentina. Ediciones de la Flor.

Organización Nacional Indígena de Colombia. ONIC. (2020). Con el bastón de la paz en alto, en defensa de la vida y la madre tierra. Recuperado de: https://www.onic.org.co/pueblos/1132-pastos

Torres, S. y Cuaspa, M. (2020). Transmisión de la dualidad en la comunidad indígena Pastos en Bogotá. Repositorio institucional, Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Accedido el 13 de diciembre de 2020

Mesa 02

Pensar la escuela como casas del pensamiento para la re-existencia de los pueblos

Barreras que impiden la inclusión de la diversidad en educación inicial

LUISA FERNANDA GUILLEN PATIÑO[47]

Resumen

[47] Universidad Distrital Francisco José de caldas

Las barreras actitudinales interfieren en los procesos de desarrollo integral de las niñas y los niños, impidiendo el reconocimiento de sus particularidades, lo que genera exclusión. Este artículo muestra parte de los resultados de la investigación que se llevó a cabo en un jardín infantil de la ciudad de Bogotá. En el que se buscó analizar las barreras actitudinales de las maestras con el fin de reducirlas o eliminarlas. Los hallazgos dan cuenta de los sentimientos, creencias y conductas que representan obstáculos expresados por las maestras, en sus interacciones y diálogos frente a la diversidad de las infancias.

Palabras clave. Barreras actitudinales, inclusión, educación inicial, maestras(os), diversidad

Objetivo general

Analizar las barreras actitudinales que manifiestan las maestras del Jardín Infantil Mama Canguro frente a la inclusión en sus aulas de niñas y niños diversos, identificando elementos que aporten en su reducción o eliminación a partir del diálogo.

Objetivos específicos

- Identificar las barreras actitudinales de las maestras y su influencia en el desarrollo de prácticas inclusivas de reconocimiento y participación equivalente de las diferencias
- Generar espacios de reflexión colaborativa sobre las prácticas inclusivas por parte de las maestras y su incidencia en la construcción de ambientes que posibiliten el acceso, la participación y el aprendizaje de las niñas y los niños de educación inicial
- Interpretar las interacciones de las maestras frente a la diversidad de las niñas y los niños, descubriendo facilitadores para la inclusión

Metodología

La presente investigación obedece al enfoque interpretativo cualitativo que con el método de la investigación acción educativa, que permite como refiere Elliot (2000, p.24) "analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores" que aquí representa la problemática asociada con actitudes que hacen ver la diversidad como un obstáculo para el desarrollo efectivo de las actividades pedagógicas y que afectan a los demás niños y niñas, afianzados a imaginarios y percepciones, que amenazan las diferencias y adoptan sistemas de segregación mental.

Dicho proceso cíclico se desarrolló a partir de cuatro fases; *viendo el obstáculo para estar juntos, descubriendo lo que son las barreras, identificando las barreras para convivir juntos y analizando y reflexionando sobre las actitudes que generan exclusión.*

Para la recolección de la información se aplicaron tres instrumentos: los diarios de campo que parten de la técnica de observación directa, entrevistas semiestructuradas y el grupo de discusión, partiendo de procesos de interacción reflexivos y autorreflexivos de los participantes, que posteriormente fueron trascritos, categorizados y codificados, reducidos y analizados a través de la técnica deductiva-inductiva que proponen Bonilla y Rodríguez (2000), partiendo de las tres categorías apriorísticas, que se transforman en las categorías que emergen de los datos y que posibilitan la interpretación a través de las actitudes de las maestras.

Resultados

los datos obtenidos en los tres instrumentos aplicados permiten evidenciar no solo esas actitudes que operan como limitantes para la inclusión de todos y cada uno de los niños y las niñas, si no que reflejan las disonancias que encierran la práctica del quehacer diario en las aulas, es decir la manera en la que las maestras llevamos a cabo los procesos de enseñanza, interacción y cuidado de las niñas y los niños en actividades y

rituales del jardín infantil, con las palabras, gestos y frases que utilizaban durante las entrevistas y posteriormente en las reflexiones a las que llegaban en el grupo de discusión.

En ese sentido surgen dos categorías que dan cuenta de los datos obtenidos la primera de ellas relacionada con *las barreras actitudinales* de las que desprenden *Sentimientos*, *Creencias* y *Conductas* que emergen como subcategorías y *Educación para todos y cada uno. El aula infantil un espacio de convivencia* en el que se da cuenta de las actitudes positivas que hacen la diferencia y de las experiencias que como maestras nos acercan a hablar sobre inclusión, lo que podría representar facilitadores para la reducción de las barreras.

Barreras Actitudinales

Tienen que ver con los comportamientos, las acciones, intenciones y emocionalidades de los sujetos que conviven o están inmersos en un mismo ambiente, son quizá muy complejas de desplazar o eliminar porque dependen de cada sujeto, de estas se desprenden los sentimientos, las creencias y las conductas.

Sentimientos

Al desarrollar la investigación se identificó que las barreras actitudinales están orientadas en primer lugar hacia la generación de sentimientos y emociones en las maestras, lo que las lleva a expresar que los procesos inclusivos de entrada les producen *temor* o *miedo* es decir las maestras experimentan sensaciones que obstaculizan o limitan la llegada de ese niño o niña diverso(a) a su aula, bien sea porque de entrada establecen un vínculo con discapacidad, lo que las lleva a pensar que no están preparadas "Surgen muchos sentimientos entre ellos temor porque pues hay muchas condiciones en los niños que uno no aprendió en la universidad, pero, lo importante, yo creo es como enfrentar los miedos y tratar de buscar cómo ayudar a estas poblaciones" (Fragmento de Entrevista).

Otra de las barreras identificadas fue la del rechazo con gran predominancia en las manifestaciones verbales y actos de las maestras "uno siente temor, de cómo va a trabajar uno con un niño así y el resto" (Fragmento de Entrevista), que según los datos se asocia a la idea de que todos los niños y niñas deberían alcanzar los mismos procesos de desarrollo, es decir a una mirada homogénea, que se segrega a quien no encaja dentro de estereotipos. Desencadenando sentimientos como el *desinterés* al pensar que ya se agotaron los recursos o apoyos para cierto tipo de población y que no se dará ningún tipo de avance o el sentimiento adverso de sobreprotección, en el que se evidencia la conducta maternalista por parte de las maestras, quienes asumen que algunos niños no pueden desarrollar por si mismos ciertas actividades, así que ellas las ejecutan por ellos, esto es más notorio cuando se tiene niñas o niños con discapacidad en el aula o en los niveles de sala materna o caminadores, ya que según las maestras requieren mayor atención y cuidados unos niños que otros (prácticas basadas en el asistencialismo).

Creencias

Esta subcategoría está íntimamente relacionada con la anterior, ya que los sentimientos surgen en gran medida de los imaginarios o representaciones que las maestras tienen sobre la diversidad y la manera en la que a través de la cultura se perpetúan el rechazo, la discriminación y la exclusión de aquellos que no encajamos dentro de los parámetros de "normalidad" impuestos por la sociedad, lo que permitió destacar de la información recolectada.

Paradigmas erróneos de la diversidad. Esta barrera se relaciona con la concepción, imaginarios o creencias que las maestras tienen frente a la diversidad evidenciado en las respuestas, que se obtienen tras las

entrevistas donde se asocia la diversidad a las características que poseen los estudiantes y de manera paralela al concepto de discapacidad, asumiendo que dicho termino da respuesta a "necesidades especiales".

El etiquetaje y estereotipos. Ligado a los paradigmas se encuentra esta actitud de cosificar y diferenciar a unos niños de otros, lo que históricamente se ha asociado al diagnóstico y al modelo clínico al que se ha limitado la discapacidad y lo que mantiene la dualidad entre "normalidad" y "anormalidad", "educación especial" o "regular", "niñas y niños", "negros" y "blancos", "adecuado" e "inadecuado" o en palabras de Skliar (2006) la obsesión por los *extraños* la folklorización de la diversidad, porque en el fondo no nos preocupa ese *otro* sino el hacerlo encajar en lo que hemos interiorizado como la reproducción de mismidades.

Desconocimiento. Los datos hicieron visible la falta de conocimiento que se tiene en torno a la diversidad y a la inclusión, lo que crea una barrera mental frente a la atención de las niñas y niños, en su mayoría porque las maestras no sienten que fueron formadas para educar a ciertos niños, lo que se traduce a la falsa sensación de no estar preparada, negándose a la posibilidad de establecer nuevas estrategias y por ende limitando la participación de los estudiantes.

Conductas

Esta subcategoría actúa de manera conjunta con las otras dos y según los datos de la presente investigación, refleja las acciones que tienen las maestras del jardín infantil frente a la inclusión de niñas y niños desde su diversidad, lo que manifiestan a través de tres comportamientos *Sobreprotección, falta de apoyo* y *control o dominación.*

Sobreprotección. Esta es una de las primeras conductas evidenciada en los datos tras la observación directa, aquí algunas maestras ven el cuidado calificado como una acción asistencial, es decir piensan que deben hacer las cosas por los niños porque ellos no pueden solos.

Falta de apoyo. Esta sensación que surge en los maestros y maestras a nivel general, es tal vez uno de los más controversiales dentro de la inclusión educativa y es debido, a la soledad con la que se asumen dichos procesos, ya sea se piensa en que deben ser asumidos bien sea solo por los maestros, la familia o la educadora especial, así como no se cuenta con los recursos necesarios para afrontarlos.

Control y dominación. Tiene que ver con la autoridad que ejercemos muchas veces los maestros en nuestra interacción con las niñas y niños y que no reconoce la importancia de sus intereses al momento de desarrollar las actividades o hacerlos participes de estas, lo que representa un obstáculo que nos induce como maestros a ejercer poder sobre las acciones y características de los niños y las niñas.

Otro aspecto evidenciado en el análisis de los datos es el cuerpo del maestro como barrera, elemento esencial en cada una de las interacciones que se desarrollan dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

El cuerpo como barrera

Aquí las maestras a través de corporrelatos narraron la forma, en la que se sienten sus cuerpos al vivir tras la experiencia los procesos inclusivos, destacándose el *cuerpo cansado* debido a la forma rutinaria en la que se ve envuelta la práctica y la falta de garantías que tienen las docentes de primera infancia, en sus condiciones laborales y de promoción, así como el rol del maestro está asociado en su mayoría a prácticas de cuidado; seguido se halló el cuerpo *estresado* debido a que muchas veces no se hace un alto para pensar en sí mismas, lo que desgasta mental y anímicamente el cuerpo docente, exteriorizado con enfermedades o

patologías asociadas a la ansiedad, finalmente el cuerpo *inseguro* que unido a la idea de no sentirse preparada, genera el sentirse incapaz de afrontar nuevos retos o desafíos, lo que las lleva a desistir de oportunidades para su crecimiento profesional.

Educación para todos y cada uno: el aula infantil un espacio para la convivencia

La investigación además de arrojar los obstáculos que dificultan el reconocimiento de las diferencias por parte de las maestras, también ha permitido descubrir desde las diversas experiencias que han tenido las maestras reflexionar y actuar de forma positiva frente a los procesos inclusivos que se presentan en el aula.

En ese sentido, durante la observación se destacan las actitudes y estrategias que las maestras tienen en las interacciones con las niñas y los niños, su acercamiento con paciencia, amor y respeto, del mismo modo como la capacidad para responder a las necesidades, vinculándolos de manera activa, del mismo modo aunque en las entrevistas señalan que la inclusión es algo complejo, difícil, que causa sentimientos de temor, ansiedad e incertidumbre, que se han orientado tras paradigmas erróneos por la falta de conocimiento sobre lo qué es la inclusión y la diversidad, ellas ahora piensan de manera diferente y asumen como un reto todas las niñas y niños, que las lleva a buscar herramientas y ajustarse a metodologías que posibiliten el desarrollo integral de todos y cada uno sin discriminación:

> Ahorita tengo una concepción diferente acerca de lo que es la inclusión y que inclusión implica multiplicidad en los participantes es decir que haya diversidad en cuanto al contexto, en cuanto a etnias, en cuanto a culturas, en cuanto a ritmos de aprendizaje porque todos somos personas diferentes que tenemos capacidades, necesidades y formas de vida diferentes e individuales. (Fragmento de entrevista)

En concordancia se destacan dos subcategorías, la primera de ellas relacionada con *las actitudes que hacen la diferencia:* en la que los datos arrojaron la empatía, la búsqueda de estrategias que permitan brindar oportunidades equivalentes a las niñas y a los niños, el respeto y el reconocimiento humano que debe darse a cada niña y niño y que debe partir de la identificación de gustos e intereses desde el acercamiento a las historias de vida, así como buscan tejer lasos cooperativos con compañeras con las que tienen mayor afinidad y que puedan aportar a los procesos que se llevan con las niñas y los niños.

Finalmente está la subcategoría de *experiencias reflexivas que transforman la práctica;* permite reconocer que es a través del diálogo reflexivo y el relato de la propia experiencia que pueden surgir, elementos que aporten a la construcción de una cultura basada en el respeto y el reconocimiento de cada uno de los miembros del jardín infantil, reduciendo de manera cooperativa y en equipo las barreras que segregan y limitan la participación cuartando el desarrollo integral y multidimensional de las niñas y los niños.

Conclusiones

Las barreras actitudinales están presentes en los diversos ámbitos del sector educativo, que como lo muestra esta investigación pueden surgir de aspectos asociados a falsas creencias instauradas históricamente, dentro de los imaginarios y concepciones de los maestros, pero que a su vez alimentan sentimientos de temor, apatía o rechazo frente a todo aquel denominado como diferente o diverso. Impulsándonos a adoptar comportamientos que nos permitan estar alejados de todo aquel que represente una amenaza para nuestra mismidad.

Este estudio no solo ha llevado a reflexionar sobre las prácticas de las otras maestras, sino sobre la propia, a reconocer que los cambios inician desde lo que uno mismo se proponga como maestro, más allá de

esperar que el sistema educativo homogéneo se transforme, nosotros podemos agenciar procesos inclusivos en las aulas, aceptando y asumiendo que todos y cada uno somos un universo diferente, en ese sentido, no es necesario recibir una formación especializada en algún tipo de discapacidad o contar con instalaciones de primera para permitirle a todos y todas las niñas, el disfrute de experiencias pedagógicas significativas y armónicas que potencien su desarrollo integral, basta con querer hacerlo.

El ejercicio dialógico- reflexivo en las otras maestras las llevo, no solo a cuestionarse sobre cómo venían desarrollando sus prácticas, sino a ampliar su mirada sobre lo qué es la diversidad y la inclusión como proceso que acoge a todos y todas, y no se limita a unos pocos, así como se ampliaron conceptos olvidados, se identificaron otros nuevos y se abrió el corazón para aprender de las experiencias de las otras, un espacio como en su mayoría agregan nos lo merecíamos. Aún falta por añadir a este apartado dentro de la investigación, sin embargo, hasta el momento se puede afirmar que este proceso investigativo, no solo dio paso a la identificación de las barreras, sino al descubriendo dentro de factores que inciden positivamente dentro de su reducción como lo son esas actitudes positivas frente a las diferencias de nuestros estudiantes, como facilitadores para la inclusión educativa.

Referencias

Bonilla. E y Rodríguez. P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* Bogotá: Ediciones Uniandes-Grupo Editorial Norma

Calderón, I (2018). Reconocer la diversidad. Ediciones octaedro, S.L. Barcelona, pp. 6-108

Elliott, J. (2000). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

López, M. (2004). Construyendo una Escuela sin Exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Ediciones Aljibe, S.L. (p.292)

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Noveduc. Buenos Aires. México. (p.p 1-130). [Archivo PDF]. Recuperado de: https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/SKLIAR-Carlos-y-TELLEZ-Magaldy-CONMOVER-LA-EDUCACION-ENS.pdf

Hacia una Educación Intercultural para los Estudiantes Eperara y No Eperara de Ciclo IV de la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez

MARISOL MARTÍNEZ SAMACÁ[48]

Resumen

Para el año 2020, en la Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez se llevó a cabo una propuesta pedagógica denominada "Entre lo Propio y lo Nuestro" como una aproximación de educación intercultural para estudiantes de ciclo IV (grados octavo y noveno), en el afianzamiento de su identidad (Eperara y no Eperara), gracias al desarrollo de un currículo apropiado en lengua castellana. La investigación se dio desde un enfoque crítico-social y la metodología Investigación Acción Educación. Los resultados se enmarcan en tres categorías: Educación Intercultural en Ciudad, Identidad Eperara y No Eperara y Currículo apropiado.

El objetivo general fue consolidar la Pedagogía "Entre lo Propio y lo Nuestro" como una aproximación de educación intercultural para estudiantes de ciclo IV, en el afianzamiento de su identidad (Eperara y no Eperara), gracias al desarrollo de un currículo apropiado en Lengua Castellana en el colegio José Joaquín Castro Martínez. Para la consecución de este se plantearon tres objetivos específicos: primero, caracterizar la Educación Intercultural en ciudad orientada por la práctica pedagógica que tiene lugar en la Pedagogía "Entre lo Propio y lo Nuestro" desde el área de Lengua Castellana en la Institución Educativa Distrital, para los estudiantes Eperara y no Eperara de ciclo IV; segundo, caracterizar las relaciones que existen entre los estudiantes Eperara y las demás culturas ancestrales presentes en el aula en los procesos de reconocimiento y

[48] Docente en Idiomas Modernos Español Inglés de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Maestra en la IED José Joaquín Castro Martínez. Estudiante de la Maestría en Educación: Énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural.

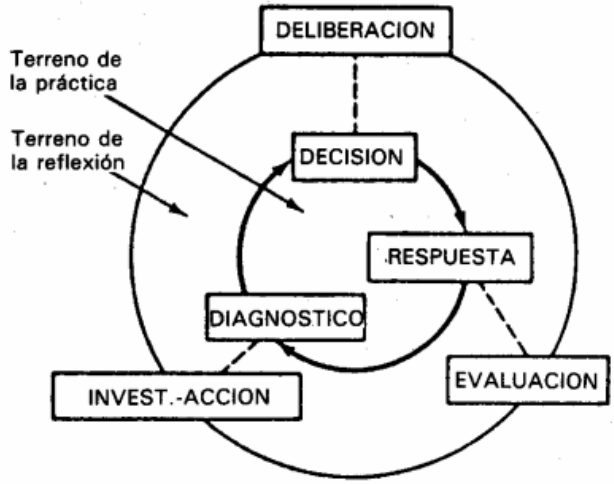
afianzamiento de su identidad; y tercero, comprender el alcance de la creación y desarrollo de un currículo apropiado desde el nivel de participación de los distintos miembros de la comunidad educativa del colegio.

Metodología

Teniendo en cuenta la Investigación Acción en Educación, Elliott (2000) propone tres fases, las cuales se adoptaron para esta investigación ya que permitieron una evaluación y replanteamiento constante de las acciones según como estas se fueron dando, evaluando los obstáculos y sus efectos para generar así ajustes. Las fases fueron: C*onociendo qué es lo Propio y lo Nuestro* (diagnóstico), *Conversando ando* (decisión) *y Consolidando la Pedagogía Entre lo Propio y lo Nuestro* (respuesta). Los principales ajustes se dieron a los dispositivos pedagógicos por la falta de educación presencial. Esta solo fue posible hasta marzo 14 y, desde marzo 17 los estudiantes y maestros debimos trabajar desde casa, es decir, la comunicación estuvo sujeta a condiciones de conectividad y acceso a dispositivos electrónicos y además a la disposición de estos sujetos frente a las diferentes actividades, ya que las situaciones cotidianas que estábamos viviendo en ocasiones eran difíciles y, de hecho, el tema educativo pasó a un segundo o tercer plano. El siguiente fue el esquema propuesto por Elliott, adoptado para este estudio, el cual permite ver el ciclo continuo de diagnóstico-decisión-respuesta en el terreno de la práctica y de la reflexión.

Esquema 1

Esquema presentado por J. Elliott



Las técnicas y respectivos instrumentos de recolección de información que se abordaron en la investigación fueron: entrevistas (entrevista semiestructurada), conversas (diálogo comprometido) y la autoobservación (bitácora reflexiva y diseño curricular propio). El análisis de la información recolectada se hizo mediante la Teoría fundamentada, desde la cual primero se realizó la fase de codificación primaria y gracias a las fases de codificación axial y selectiva se entretejieron teorías, datos emergentes de la investigación y las reflexiones de la presente maestra investigadora.

Pertinencia Social

Colombia lleva más de un siglo en una ola violenta que tristemente la ha vuelto famosa y temida, por sus índices de violencia misma, narcotráfico y corrupción. Sin embargo, no todas las personas que habitan este país son violentas ni todas son gestores o gestoras de paz; en este territorio, como en muchos, hay de todo. Las comunidades indígenas han padecido la violencia, en ocasiones, de forma más directa que otras personas, ya que viven en territorios abandonados significativamente por el Estado. Entre algunas de las organizaciones que

han hablado de las condiciones de vida de las comunidades indígenas están la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia), el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), la ONU (Organización de las Naciones Unidas), la Comisión de la verdad, la Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, entre otras. Estas últimas reportaron que entre 1985 y 2020 hubo:

> 80.555 casos de hechos victimizantes a pueblos indígenas, entre abandono o despojo de tierras, actos terroristas, amenazas, delitos contra la integridad sexual, desaparición forzada, desplazamientos, homicidios, minas antipersonales, pérdida de bienes muebles e inmuebles, secuestro, tortura y vinculación de niños y adolescentes al conflicto armado. Estos datos no dejan de ser un subregistro, las organizaciones indígenas reportan más de 125.000 afectaciones a indígenas en la región. (Comisión de la Verdad, octubre 20 de 2020, párr. 6)

Algunas de las ciudades a las que han llegado familias indígenas como consecuencia de las anteriores causas enunciadas son: Barranquilla, Medellín, Cali y Bogotá. Los niños y jóvenes indígenas que residen en Bogotá han ingresado a algunas instituciones distritales que ya tienen estudiantes indígenas, pues como venía mencionando, este proceso de desplazamiento lleva más de dos décadas. Sin embargo, poco conocemos sobre la comunidad Eperara Siapidara. Aunque convivimos una jornada de estudio con ellos (6 horas), no conocemos a fondo sus creencias, costumbres, lengua, rasgos culturales y en general, desconocemos la mayoría de los saberes de ellos, más el agravante de que la mayoría de los docentes orientamos nuestras prácticas desde el idioma castellano. En ese orden de ideas, no se han respetado muchos aspectos identitarios, tampoco se han tenido en cuenta en su formación y mucho menos se ha fomentado el uso de su lengua en el contexto escolar como parte de su identidad. Tampoco ha habido un interés por parte de los docentes en aprender ese idioma-

el *siapedee*, ni en incluir dichos saberes a las prácticas pedagógicas que se orientan desde las diversas asignaturas. Lo que llamamos interdisciplinariedad se da a medias, pues se hacen ciertas actividades como un cumplimiento a la ley, pero no como una práctica que en realidad articule los saberes de todos y todas desde las diferentes áreas del saber, conocer, hacer y ser.

Resultados

Los resultados de esta investigación giran en torno a los hallazgos encontrados que se dieron en la práctica pedagógica docente propia. Tanto la educación presencial como la educación desde casa nos mostraron las muchas falencias que tiene el sistema educativo colombiano, pero estas no deben ser el motivo o la excusa para no hacer nada. Algunas situaciones relacionadas con dichas falencias fueron: el descuido del Estado en no atender las necesidades básicas de las familias de nuestros estudiantes, la carencia de conectividad que dificultó más la comunicación entre las dos instituciones sociales (la escuela y la familia) y a su vez visibilizó la desigualdad que hay en el país a nivel educativo, la falta de formación de docentes en lenguas indígenas, y los discursos, actitudes y acciones de algunos miembros de la comunidad educativa que no aportaron a esta educación intercultural, entre otras.

Algunas características de la Educación Intercultural en la Ciudad orientada por mi práctica pedagógica que tuvo lugar en la Pedagogía "Entre lo Propio y lo Nuestro" desde la asignatura de Lengua Castellana en la IED José Joaquín Castro Martínez para los estudiantes Eperara y no Eperara de ciclo IV fueron: un proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por un diseño curricular que incluyó la diversidad de prácticas y saberes de los diferentes grupos ancestrales en el proceso de autorreconocimiento y afianzamiento identitario de los estudiantes. Para ello, fue necesario conocer la historia de vida de mis estudiantes de ciclo IV y saber si existía

dicho autorreconocimiento inicial en cuanto pertenencia a algún grupo ancestral. Hubo estudiantes que no lo tenían, en consecuencia, nos dimos paso a conocer algunos aspectos de los diferentes grupos ancestrales, es decir, conocer las propias culturas (Eperara, Siapidara, Afro, Negra, Mestiza y "Normales" como grupo emergente en esta investigación). Fue el inicio de un camino ya que, para conocer todos los aspectos culturales se requería más tiempo y también en ocasiones se requiere de la presencialidad para la comprensión de dichos saberes y prácticas. Hay actividades que no se pueden hacer desde la virtualidad como un ritual y no todo al respecto de las culturas se puede poner en el marco de un currículo, porque va más allá de un paso a seguir o desarrollar.

Ante el orgullo de que hay niños indígenas en mi colegio y que ellos me compartieron sus saberes y prácticas, yo como maestra tengo el reto de aprender su lengua, que para el caso de los estudiantes Eperara Siapidara es el Sia Pedee. Es un reto tanto para mí como para las personas que decidan apoyarme en esto, pues aprender una lengua demanda tiempo e interés, pero desde que haya interés por parte de ambas partes –comunidad y docente(s)- ya se encontrará el tiempo para que esto se logre y así respetar la identidad cultural de mis estudiantes Eperara, ya que su lengua compone su mundo de conocimientos y símbolos. A su vez, es un reto que yo debo asumir y los demás docentes de la institución deberían enfrentar desde una postura ética, es decir, poder llegar a una práctica pedagógica coherente (Freire, 2006). De esta manera, un día lograremos que efectivamente la escuela se adapte a la diversidad y a las realidades escolares, en vez de que se esté exigiendo que el estudiante se adapte a la escuela y menos en estas condiciones de educación desde casa por la pandemia. La educación es un derecho y los docentes debemos ser los principales garantes de este en los indicadores de cumplimiento del mismo, planteados por Katarina Tomasevski, pues somos quienes estamos

con los estudiantes en la práctica pedagógica diaria que desarrollamos y que es posible gracias a esta relación pedagógica (estudiantes-maestro/a).

Las relaciones que se dieron entre los niños Eperara y las demás culturas ancestrales en los procesos de reconocimiento y afianzamiento de su identidad se caracterizaron por la indiferencia, exclusión, amistad, compañerismo, desconocimiento, entre otros. En presencialidad, el contacto entre estudiantes fortaleció afirmativamente dichas relaciones y se lograron varios diálogos sobre éstas y un respeto mutuo entre ellos. En la educación desde casa en tiempos de pandemia, estas relaciones estuvieron mediadas por el uso de dispositivos móviles, redes sociales como Facebook y aplicaciones como WhatsApp. A partir de algunas relaciones de exclusión aún existentes se entablaron diálogos con los estudiantes y se continúa en la consecución de unas relaciones más armónicas y de respeto entre ellos.

El alcance de la creación de un currículo apropiado desde el nivel de participación de los distintos miembros de la comunidad educativa del colegio fue básico y bajo. Los directivos no gestionaron una verdadera educación intercultural, que se visibilizara en el contexto escolar y que se ajustara a las necesidades educativas. Por su parte, a la mayoría de los maestros se les dificultó trabajar en equipo y el término "interdisciplinariedad" quedó en propuestas y formatos, pero no en realidades, hubo falta de ética (Freire, 2006) por parte de algunos; solo unos pocos maestros se interesaron en hacer parte del proceso de creación del currículo apropiado. En general, los acudientes (padres, madres, abuelos y demás familiares) mostraron un bajo interés en participar en el diseño curricular que se orientaría y en apoyar a los hijos en las actividades escolares principalmente por la falta de tiempo debido a sus dinámicas laborales y domésticas; pero en particular, algunos padres de familia de la comunidad Eperara estuvieron muy comprometidos en apoyarme como traductores y se convirtieron en otro

sujeto de la relación pedagógica (padre-estudiante-maestra). En cuanto a los estudiantes, algunos pocos participaron y otros se interesaron bastante en la generación de un currículo que incluyera los saberes y prácticas de todos y todas y cada una de sus opiniones o saberes fueron un gran aporte.

Desde la presencialidad el desarrollo del currículo apropiado se dio afirmativamente, ya que los dispositivos didácticos se pudieron aplicar efectivamente; mientras que en la educación desde casa tuvieron muchas variaciones, causadas por ejemplo por la falta de información por parte del colegio en cuanto datos del contacto de los estudiantes y sus acudientes, lo que dificultó comunicarnos de forma pronta y eficiente con ellos desde el inicio del confinamiento. Otros factores que impactaron el desarrollo de este currículo apropiado fueron: la inasistencia de la mayoría de los estudiantes a las clases virtuales cuando éstas fueron posibles, la indisposición de algunos estudiantes por dialogar en estos espacios virtuales a causa de la falta de contacto directo en esta educación desde casa, la poca posibilidad de vernos todos los días como ocurría en el colegio, las dinámicas familiares que no permitieron que los estudiantes dedicaran el tiempo de la jornada tarde a las actividades escolares, por ejemplo, algunas actividades domésticas[49] que afectaban incluso los encuentros de asesoría personalizados programados con anterioridad, ya fuera de apoyo en el desarrollo de las actividades planteadas en las guías pedagógicas o diálogos sobre instrumentos de este trabajo investigativo.

Impacto en la política

Se generan reflexiones sobre algunas de las políticas creadas en torno a la educación intercultural y cómo el Estado no provee las condiciones para que este tipo de educación tenga un verdadero cumplimiento.

[49] "Profe, pues ahorita llamada no te puedo recibir porque estoy haciendo almuerzo. (1:54 pm)" (ES2, entrevista).

Los colegios llenan una lista de "formatos" con términos relacionados a la Interculturalidad o Educación Intercultural sin conocer si quiera qué implican dichas concepciones y en consecuencias, ni el formato diligenciado ni las realidades corresponden con una educación de tal perspectiva; se proyectan muchas propuestas, pero pocas se ejecutan y algunas se cumplen en parte con un bajo porcentaje de cumplimiento ante los objetivos propuestos. Los docentes siempre argumentan no estar capacitados en la generación de rúbricas, guías, estrategias, metodologías *otras* que permitan este tipo de educación, lo que en parte es solo una excusa, pues gracias al avance tecnológico hay muchas fuentes de información que pueden ir nutriendo dichos vacíos pedagógicos. Además, hay un desconocimiento de los idiomas -de forma oral como escrita- de las lenguas de las comunidades indígenas que hay en el colegio, lo que nos dificulta -a los maestros- en gran medida todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay una constante preocupación por "cumplir dentro de los horarios y actividades obligatorias", pero falta compromiso y empatía ante lo que se brinda a los estudiantes y el Estado no garantiza las condiciones en que dice ofrecer una educación de calidad: las leyes se quedan aún en el papel.

Conclusiones

En conclusión, es urgente liberarnos de cadenas (Vasco,1990) como los formatos y currículos usuales y ser autores conscientes de nuestras acciones teniendo unos objetivos y conceptos claros de la educación, escuela, conocimiento, enseñanza y aprendizaje que queremos y que entre todos y todas debemos construir. Los estudiantes no deben verse sometidos a un sistema educativo impuesto porque su derecho a la educación no es negociable, por eso está incluido dentro de los derechos fundamentales (ver Artículos 44 y 67 de la Constitución Política de Colombia). Si ellos no lo exigen como intercultural, yo como docente debo iniciar un proceso de estas características para que algún día llegue a serlo. Por ello, considero que mi colegio además

requiere la presencia de docentes afro e indígenas porque el contexto lo requiere para que apoyen la consolidación de currículos interculturales. Además, creo en mí misma como una maestra con mente y cuerpo conectada con la educación, abierta a los cambios porque son los que permiten resultados diferentes y a intentar lo que para muchos parece una meta imposible: una educación intercultural de calidad porque ellos la deben tener por derecho y la necesitan. Por ello, cada día reflexiono para lograrla en principio desde mi propia práctica. No soy un producto terminado, sino una persona en constante deconstrucción y construcción de mí misma (Quintar, 2006), un sujeto de nuevos aprendizajes que se dan entre interacciones con otros que me rodean; y a la vez voy aprendiendo cómo educar y mejorar mi propia práctica pedagógica.

Aunque no se dan los indicadores de cumplimiento al derecho a la educación planteados por Tomasevski (s.f.) pues estos se quedan en los discursos referenciales, sí logré un acercamiento a éstos y debemos seguir luchando hacia la educación intercultural porque no podemos seguir violentando los derechos de los estudiantes indígenas y de los demás grupos ancestrales. Además de tener unas intencionalidades claras, debemos ponerlas en acción diseñando currículos con todos los sujetos implicados en la práctica pedagógica y llevarlos a cabo para seguir mirando qué más podemos hacer al respecto de esta lucha. No hay que tenerle miedo a apuntarle a una educación intercultural, sino conocer nuestros contexto e historia (Pinzón, 2010) para realizar propuestas y desarrollarlas. Cada grano de esperanza contribuirá para que en un futuro cercano se dé.

Es el momento de reconocer las crisis en este país para solucionarlas y de cuidarnos para poder cuidar a quienes nos rodean, tanto familiares como docentes y estudiantes.

Referencias

Elliot, J. (2000). *Investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Freire, P. (2006). *El grito manso.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Pinzón, M. (2010) Anotaciones para una pedagogía intercultural en contextos urbanos. *Revista Magisterio* (46)*, 28-30.*

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida.* Cerro de la Carbonera, México, D.F: Instituto Politécnico Nacional.

Tomasevski, K. (s.f.) *Indicadores del derecho a la educación.*

Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales.* Bogotá, Colombia: CINEP.

Mesa 03

Corpos e territórios: diversidade e lutas por equidade de crianças e jovens em contextos de exclusão racial e de gênero

A enunciação coletiva: lugares, disputas e consensos de fala no documentário Espero Tua (Re)volta

THIAGO SIQUEIRA VENANZONI[50]

Resumo

O presente trabalho busca cotejar o debate em torno dos lugares de fala e das lutas coletivas como locais de consensos provisórios para um alargamento do espaço democrático. Para isso, pensaremos o filme *Espero Tua (Re)volta* (Eliza Capai; Marcela; Koka; Nayara, 2019) que justifica esses processos em sua narrativa e na exploração de elementos característicos da estética referencial e dos formatos documentais, como voice-over e montagem e composição de imagens a partir do acontecimento ocorrido em 2015 quando centenas de secundaristas do Estado de São Paulo ocuparam escolas públicas em defesa do ensino público.

Aspectos contextuais

Uma das principais dificuldades percebidas para a construção mais contemporânea da crítica audiovisual se mostra na necessidade de modular uma perspectiva imanentista da crítica, em que se avalia os modos de realização do dispositivo audiovisual, com uma contundência contextual que demanda-se em quase a totalidade das obras audiovisuais em circulação, ainda que o fator político não esteja plenamente concebido

[50] Doutor pelo Programa de Meios e Processos Audiovisuais (ECA-USP), com bolsa Capes, docente audiovisual no Centro Universitário FMU FIAM-FAAM, membro dos grupos de pesquisa MidiAto (ECA-USP), Imagens, metrópoles e culturas juvenis (PUC-SP) e da Rede Metacrítica.

no registro das imagens em sequência. Há, dessa forma, um claro desafio que se oferece cada vez mais contundente em se associar a dimensão narrativa com a dimensão discursiva, ou seja, trazer uma crítica que se vale dos aspectos narrados e dispositivos utilizados, mas que encontre também seu lugar no discurso, nas formas de representação, suas significações e a quais políticas atende. Ao falar de processos documentais ou referenciais esse mal-estar se coloca ainda maus urgente, justamente por ausentar-se, em grande medida, o anteparo ilusionista que os gêneros ficcionais tendem demonstrar em grau maior[51]. O que ocorre com o documentário *Espero Tua (Re)volta*, realização de Eliza Capai e as secundaristas Marcela, Nayara e Lucas Koka, tendo como referencialidade o acontecimento da ocupação de escolas públicas no estado de São Paulo em 2015 e 2016, em defesa do ensino público e contra o fechamento de dezenas de escolas na ocasião. Esse momento foi largamente documentado por diversos meios de produção audiovisual no Brasil em veículos hegemônicos, independentes e pelos próprios grupos e coletivos organizados da ocupação, que produziam seus registros a partir das escolas ocupadas.

Figura 1

Identificação de quatro produções distintas das narrativas do acontecimento

[51] Evidente que se entende haver uma disputa de sentidos de realidade que ultrapassa a dimensão dos gêneros audiovisuais, e a realidade e a ficcionalidade esclarecem em um constantes atritos e fricções, atribuídas, em muitos casos, à percepção do espectador frente à narrativa audiovisual.

No primeiro quadro o registro da *Globo News*, rede de notícias do principal conglomerado de comunicação do país, no segundo quadro imagens registradas pela *Mídia Ninja*, veículo independente de comunicação, no terceiro frame as imagens produzidas pelos secundaristas, que ocupavam as escolas, e a quarta imagem é a de produtores audiovisuais autônomos que acompanhavam de forma mais aproximada o que ocorria as escolas ocupadas. As disputas ocorriam de forma sistêmica nos registros das imagens audiovisuais e nas formas de narrar o que ocorria, que eram distintas em cada um desses registros apresentados. O documentário, por sua vez, ocupa-se dessas imagens contextuais para a realização narrativa, mas apresenta, anos depois, uma preocupação de compreender o horizonte de organização desse movimento, interessando-se mais pelas disputas internas e os consensos realizados para que esse acontecimento efetiva-se de forma tão

contundente ao ponto de gerar o interesse de diversas mídias com o fato e até revogações governamentais, que decidiu naquele momento não realizar o fechamento das escolas públicas. A esse respeito, a diretora Eliza Capai demonstra um interesse inicial justamente por esse movimento organizando-se quando estava documentando um desdobramento dessa ação de 2015, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

É preciso voltar no começo do processo. O filme surge quando eu estava fazendo uma série para o *Canal Futura* sobre democracia, e um dos episódios era sobre educação. E daí rolou uma ocupação na Assembleia Legislativa de São Paulo, em que os estudantes estavam lá pedindo a abertura da CPI da Merenda. Eu entrei junto com a Mariana Genescá, que é a produtora, a gente mal se conhecia, e só íamos fazer uma produção de personagem para depois contatar para a série. Mas a gente não conseguiu sair lá de dentro. Eu dormi na ocupação e só saí quando ela terminou porque a gente ficou muito curiosa para entender quem eram aqueles meninos, em geral vindos de escolas públicas, com os direitos básicos, que são garantidos pela Constituição, mas que não são garantidos a eles, e como eles tinham esse poder de organização[52].

O processo comentando pela realizadora foi a de encontrar esses movimentos das ocupações as lutas, dissensos e consensos encontrados na pluralidade desses grupos e coletivos que ocasionou e evidenciou em uma disputa social com o sucesso das ocupações frente à hegemonia. De algum modo, expandiu as identificações ao que se debate em relação à democracia e ao Brasil desta última década. O objeto deste texto é, portanto, de trazer um debate que discuta dimensões sociais e audiovisuais e suas aproximações possíveis a partir do contexto de lutas atuais.

[52] Eliza Capai em entrevista ao Canal Futura em 2019, após vencer prêmio no Festival de Berlim. Visto em: http://www.futuraplay.org/video/documentario-espero-a-tua-revolta/481707/. Acesso em: 20 maio 2020.

Enunicação e produção

Como visto na primeira parte deste texto muitas narrativas foram construídas à respeito deste acontecimento das ocupações mas, como relata a diretora das documentários *Espero Tua (Re)volta*, nada parecia oferecer um propósito de dimensionar a enunciação desta luta. Fala-se, portanto, de um lugar no discurso que oferecesse caminhos sociais para as ações trazidas por aquele conjunto de movimentos e indivíduos em coletividades que faziam parte desse acontecimento. Por essa razão Eliza Capai buscou desses lugares distintos de fala e disputas a compreensão dos consensos apresentados nas ocupações.

A gente estava, por exemplo, num grupo que era muito ligado à UJS, ao PCdoB, e o grupo que ocupou as escolas em 2015, a maioria deles, é autonomista, eles negam as entidades políticas e os partidos políticos.

Então, quanto mais a gente foi estudando, mais a gente foi entendendo a complexidade daquelas lutas todas e a gente concluiu que devia fazer um filme que deixasse complexa a questão como ela é, até para quem está de fora, como nós inicialmente, conseguir entender como é difícil fazer um movimento social, como é difícil juntar gente com sonhos parecidos, mas muitas vezes com formas de atuar diferentes. Então daí a escolha desses três locutores. A gente entendeu que uma das grandes questões dos movimentos estudantis é a da representatividade. Então quem vai ser o porta-voz disso? Por isso não foi à toa que é o menino negro, que é uma menina que levanta questões LGBTQ e uma outra menina negra, então as próprias questões presentes foram colocadas na forma do documentário[53].

[53] Visto em: http://www.futuraplay.org/video/documentario-espero-a-tua-revolta/481707/. Acesso em: 20 maio 2020.

A questão da enunciação como um lugar discursivo se torna relevante para se pensar não apenas a externalidade das ações coletivas dos ocupantes, adensadas por narrativas midiáticas de vários pontos que não se prestaram a olhar plenamente o que ocorria nas escolas ocupadas, e também a internalidade das ocupações que o documentário busca dar-a-ver nas escolhas formais, contextuais e no desenvolvimento da narrativa. Se pensarmos a partir da filosofia da linguagem alguns pontos podem ser articulados para a compreensão da lógica de sentido trazido pela narrativa do documentário. Não se faz possível, entretanto, marcar um lugar muito radical dos conceitos apresentados, mas de utilizá-los, metodologicamente, para a compreensão da linguagem em que o documentário se desenvolve.

De acordo com Austin (1990) e posteriormente aprimorado por Searle (1981), os atos de fala caracterizam distintas maneiras de corresponder, nomear ou significar seus referentes pela fala. Essa concepção que atribuiu novos sentidos à filosofia da linguagem nos faz refletir também a respeito dos lugares de fala, não apenas dos seus atos. Para os filósofos britânicos, a fala tem três atos, o locucionário, em que o actante da fala tem plenos gozos dos seus sentidos e da compreensão da fala, mas que não encontra necessariamente um correspondente a ação de fala, o ilocucionário, em que o falante necessita de um sentido correspondido com o outro e há uma dimensão de cumplicidade ou felicidade (SEARLE, 1984, p.88.89) e, por fim, o ato perlocucionário, que tem como característica principal o efeito da ação da fala, intimamente ligada ao segundo ato, assim, se o ato locucionário tem uma função de informar ao outro, nesse terceiro ato ele pode ter uma função de esclarecimento, de uma tomada de consciência, entre outras ações de cooperação com o outro ou interlocutor.

Trazendo às relações de poder que estão implicadas nos atos de fala, as ações delas correspondem a diferentes lugares, podendo ser apenas um falante ou alguém que fala com correspondentes que não apenas compreendem o que está sendo dito, mas que também passam a estimular a mesma fala trazida. Importante ressaltar que para os autores ao invés de pensarmos que o falante faz algo falando, o melhor seria pensar que o falante sempre tenta demonstrar algo simplesmente falando, ou seja, não há paridades em torno da fala e sim disputas de sentidos que, em parte, estão no actante da fala, mas em grande parte está oferecido pela enunciação, ou lugar discursivo. Por essa razão compreendemos que a escolha formal do documentário consegue transformar as falas dos secundaristas em algo que não apenas fala dos seus lócus, ou sejam locucionarias, mas conseguem perpetuar-se a partir dos conflitos que se tornam consensos no espaço narrativo e como reflexo aos movimentos das ocupações.

A gente fez um grupo de estudos com eles e foi entendendo o que essa geração assiste. A gente viu que quando falamos para eles que seria um longa-metragem eles acharam longuíssimo, uma hora, uma hora e meia. Então a gente começou a pensar coletivamente em formas que conseguiam conectar os narradores, que são jovens, e parte do público que também é jovem, estudantes, secundaristas... E mesmo para quem não é jovem é uma forma de entender como funciona outra geração. Aí a edição é muito acelerada, eu brinco que é um videoclipe de 93 minutos e a ideia foi colocar a gente dentro daquele universo, do mundo deles. E como são três narradores, muitas vezes eles disputam a narrativa, o sentido do que aconteceu naquele momento. A gente fez um esforço de trazer essa complexidade, os diferentes modos de ver, e não lidar com uma verdade única[54].

[54] Visto em: http://www.futuraplay.org/video/documentario-espero-a-tua-revolta/481707/. Acesso em: 20 maio 2020.

A questão da narração também é algo a ser debatido nessa escolha de produção e narrativa que oferece espaço de compreensão para a enunciação ou lugar discursivo que o filme busca compreender. O teórico e documentarista Bill Nichols (2005) vai caracterizar o modelo expositivo na linguagem documental a partir de um elemento que o fundamenta, a *voice-over*. Essa voz que esclarece ao seu público o que se está dizendo ou buscando dizer vai ser classificada por Nichols como "a voz de Deus", ou, uma voz de autoridade dentro da narrativa pois é ela quem permite a compreensão ao espectador das subjunções das imagens e fatos apresentados. Em alguns casos, pode ser reconhecida até como uma voz autoritária, que não reconhece outras apropriações possíveis às imagens audiovisuais. No caso de *Espero Tua (Re)volta*, o espaço da voz documental é dividido em três *locus* que compreendem um único locucionário que admite um perlocucionário, ou seja, vozes que se fazem em apenas uma: a voz do documentário Há explicitação dessa dimensão quando entre as narradoras e o narrador os conflitos se desnudam entre essas vozes e, ao mesmo tempo são elas que organizam a narrativa. A pergunta então se faz: quem fala por essa história? Em sentido expandido da enunciação fílmica, todas e todos, as e os secundaristas falam dos seus distintos lugares desde que se busquem um consenso de fala. Consenso este que a narrativa nos escancara como forma de organização e movimento político. À enunciação da produção não interessaria saber o que ocorreu por um único ponto de visionamento, mas, compreende-se nesta análise, como esses consensos foram alcançados em marcações e tonalidades de vozes que se diferem em seus posicionamentos e locais de fala.

Interessante também notar que essa escolha de produção não objetivava apenas compreender pelos secundaristas o que ocorria pelo olhar interno das imagens vistas anteriormente, mas todo esse conjunto de imagens vinculam-se, até pelo sentido comentado da *voice-over* na linguagem documental, ao consenso

organizado pelos secundaristas no movimento de 2015 e 2016. Não há disputa entre visões externas e internas no sentido de buscar uma falsa paridade entre lugares distintos de poder, como em geral se faz em especial pelo jornalismo, mas o ponto de visionamento é o do movimento dos e dos secundaristas e como esses consensos foram conquistados e que resultou em um projeto político exitoso. A voz documental direciona-se para em seu ato se fazer entender a construção de uma contra-hegemonia que se coloca à contrapelo do poder hegemônico. O sentido de unidade na diferença é que marca esse entendimento que Eliza Capai teve em relação com os secundaristas e suas histórias.

Conclusão

O documentário *Espero Tua (Re)volta* se torna, a partir desse ponto de análise e crítica, uma narrativa que constrói um percurso sobre os métodos de organização de uma ação coletiva, no caso dos secundaristas das escolas públicas de São Paulo, e que demonstra com essa formação duas conclusões importantes, que estão imbricadas uma a outra: que a contra-hegemonia também se forma a partir de consensos, não apenas de dissensos, para uma ação conjunta e coletiva, como dito, e que o cinema e o audiovisual, e neste caso o documentário, também pode se realizar dessa forma como uma ação política. O coletivo não apenas como temática ou narrativa, que constrói um engajamento político, mas também como uma forma de realização e experiência audiovisual.

Esse contexto de produção do documentário se aproxima de modo de organização que se tornou frequente nas produções audiovisuais brasileira nos últimos vinte anos, com especial atenção para a última década (2010-2020) quando dinâmicas no setor cultural e políticas públicas ofereceram formas distintas de produção a partir das relações locais e dos territórios. Com isso acompanhamos um processo mais acelerado

de grupos, coletivos, produtoras cada vez mais encontrando formas distintas de produção e em relação próxima com o que é narrado e o local em que a narrativa é produzida. Em vários níveis, portanto, a produção se tornou uma ação coletiva e, também é possível afirmar a partir de alguns dados empírico já analisados, que se torna uma ação política a partir da prática audiovisual, em que realidades territoriais são tematizadas e narradas pelos pertencentes aos locais e suas experiências, formas de mimetizar uma experiência da vida em uma experiência narrativa ou audiovisual.

Dessa forma, por fim, a mobilização em torno do documentário *Espero Tua (Re) volta* dialoga com o modo de se pensar e realizar o audiovisual no contemporâneo. E sobre essa busca por método, de realização e organização, em que parte da discussão sobre cinema e audiovisual deve partir para pensar produções periféricas e juvenis, produções menores em seu orçamento e produções fora do espaço territorial massivo ou hegemônico, realizadas de forma descentralizadas. Pensá-las é também refletir sobre ações políticas e políticas públicas ao setor cultural e audiovisual.

Referências

AUSTIN, John. Quando dizer é fazer: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ESPERO TUA (RE)VOLTA. Eliza Capai. São Paulo: Taturana, 2019. Mídia digital. DCP

NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. Campinas: Papirus, 2005.

SEARLE, John. Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra: Almedina, 1981.

Al Janiah, territórios de interculturalidade: usos da cultura como recurso e re-existência na cidade

SIMONE LUCI PEREIRA[55]

JULIANA CONARTIOLI RODRIGUES[56]

Resumo

Este texto tem por objetivo analisar o espaço cultural Al Janiah. Bar, restaurante, centro cultural e espaço de música dirigido por migrantes palestinos onde percebemos sentidos e experiências de interculturalidade, negociações de identidades e pertencimentos, formas de resistir e re-existir na cidade, em que a cultura e seu uso como recurso tem lugar privilegiado. Aqui nos interessa perceber como o uso da cultura pode ser acionado na construção destas identidades migrantes e, mais, como ela se articula com as formas de ativismo migrante na cidade que não se limitam a este território, mas se mostram em conexões reticulares na urbe, se associando ainda a outros ativismos urbanos, culturais e outros grupos minorizados.

Este texto tem por objetivo analisar um território da cidade de São Paulo/Brasil: o espaço cultural Al Janiah. Um território (Haesbaert, 2002) dirigido por migrantes palestinos onde percebemos sentidos e experiências de interculturalidade (Garcia Canclini, 2007), negociações de identidades e pertencimentos, formas de resistir e re-existir (Albán Achinte, 2007; Mignolo, 2015) na cidade, em que a cultura e seu uso como recurso (Yudice, 2005) tem lugar privilegiado. Aqui nos interessa perceber como o uso da cultura pode ser acionado na construção destas identidades migrantes e, mais, como ela se articula com as formas de

[55] Professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Paulista – UNIP (Brasil). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. simonelp@uol.com.br

[56] Mestranda em Comunicação no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Paulista – UNIP (Brasil). Bolsista da CAPES. jucomarc@yahoo.com.br

ativismo migrante na cidade que não se limitam a este território, mas se mostram em conexões reticulares na urbe, se associando ainda a outros ativismos urbanos, culturais e outros grupos minorizados. Interessa-nos interpretar as práticas de ativismos que ali se esboçam em negociação com formas de usar a cultura e as identidades como recurso para cidadanias culturais e comunicacionais, gerando de formas de sustento para estes sujeitos bem como possibilidades de se autorepresentarem e se visibilizarem na cidade e em redes urbanas mais amplas.

Iniciamos o texto apresentando o contexto em que se localiza o Al Janiah, trazendo questões advindas da pesquisa de campo etnográfica presencial e virtual sobre o espaço nos anos de 2018-2020. Faremos um brevíssimo histórico do Bixiga, a região em que se localiza, e apresentamos algumas características dos circuitos urbanos de lazer e consumo cultural recentes que se coadunam naquele entorno, no qual o Al Janiah tem papel importante. Em seguida, apresentamos e analisamos o próprio local, suas atividades nos últimos anos e também o que temos acompanhado (ainda de forma exploratória) em suas redes digitais (Facebook) sob inspiração dos métodos da etnografia digital (Miller e Horster, 2015; Hine, 2015). Durante a pandemia do COVID 19 (desde março/2020), quando o Al Janiah teve que fechar suas portas ao público, nosso trabalho de campo presencial teve que ser interrompido. Em meio a isso, apresentamos também a metodologia que temos utilizado. Encerramos trazendo algumas considerações finais (que não se querem conclusivas) que nos ajudam a compreender sentidos e perspectivas que a existência deste local nos aponta, como nó de muitas redes urbanas e interculturais e suas potências na elaboração de formas de re-existir migrantes.

Cidades, territórios e redes: O Bixiga

Compreendemos a cidade como feita dos cruzamentos, das formações em redes costuradas por muitos fluxos, pelo trânsito de informações, de capitais, de pessoas, de culturas, de imaginários. Tendo esta noção de comunicação urbana (Caiafa, 2017; Pereira, Rett e Bezerra, 2021) como base, nos focamos em um território (Haesbaert, 2002) que se configura como um nó de muitas redes, evidenciando multiterritorialidades conectadas por sentidos de cosmopolitismo empírico e metodológico (Hannerz, 1997; Delanty, 2008). Neste sentido, território não é o mesmo que espaço. Enquanto este último é algo dado, o território é fruto das apropriações, disputas de sentido e pertencimento, sendo o espaço vivido e praticado. A noção de território (Santos, 2006) aqui utilizada enfatiza seu viés político de disputa, partilha, pertencimento e criação de formas de viver os espaços e dar-lhes sentidos, outorgando dimensão importante a espacialidade como possibilidade da diferença. Território aqui é usado como noção que diz respeito aos lugares em sua dimensão política, afetiva e nos usos que adquire, construídos pelos sujeitos.

Este território é o Al Janiah (bar/restaurante/centro cultural e de resistência palestina) que coaduna uma série de trajetórias e experiências de imigração, deslocamento e refúgio localizado no bairro do Bixiga (São Paulo/Brasil), bem como sentidos dos usos de espaços da cidade e socialidades nas dinâmicas das culturas urbanas e juvenis nas cidades. Localizado na região do Bixiga, área central da cidade, este misto de bar, restaurante, centro cultural, lazer noturno, espaço de encontros e discussões/ativismos políticos existe desde 2015 (primeiramente em um espaço menor e numa região mais degradada do centro da cidade) e, a partir de 2016, no histórico bairro do Bixiga.

Esta região, conhecida e outorgada hegemonicamente no mapa mental da cidade como “bairro de italianos” devido ao fato de grande número destes migrantes terem se estabelecido ali no fim do século XIX e

edificado festas típicas, religiosidade e restaurantes, o Bixiga é também território negro (os quais ali estavam antes dos italianos), tendo sido um quilombo urbano importante; esta presença se mostra na Escola de Samba Vai-Vai (uma das mais importantes da cidade), nas casas de capoeira, de samba e religiões afro-brasileiras. Nos anos 1960 chegaram em grande número também os migrantes nordestinos que edificaram ali casas do Norte, comércio, centro de tradições negras baianas, etc. Nos últimos anos, um grande número de imigrantes e refugiados da Síria, Palestina, Congo e outras áreas da África têm ocupado o Bixiga (como também outras partes da cidade, frise-se). Sobre este palimpsesto urbano de muitos encontros e disputas de sentido, memória e ocupação é que nos debruçamos (Pereira, 2018).

Vale lembrar ainda que a região do Bixiga é conhecida historicamente como território da boêmia e da cultura na cidade, tendo abrigado teatros e bares desde os anos 1940/50. Nos anos 1980/90 foi palco para uma cena musical ligada ao blues e ao rock independente, ajudando e edificar bandas e artistas-solo em cenários mais amplos e fazendo daquela área da cidade um território de experiências juvenis que se queriam mais alternativas em termos de consumo cultural e de costumes. Depois de um periodo de decadência, nos últimos 7 anos esta região vem sendo ressignificada por um circuito de produção e consumo cultural e material com outros sentidos. Casas noturnas e espaços de música mais alternativos e que dialogam com lógicas globais e empreendedorismo cultural juvenil (Urteaga, 2012), vem ganhando espaço por ali, bem como lojas de produtos veganos, barbearias, bares secretos em ateliê de artistas, evidenciando formas renovadas das dinâmicas e lógicas de consumo ligados às culturas juvenis, atraindo novos públicos que se deslocam de outras regiões da cidade.

Desde 2016 está ali nesta região o Al Janiah, originalmente um bar/restaurante palestino, mas que vem se tornando cada vez mais um centro cultural e de resistência migrante e urbana que organiza eventos como palestras, reuniões, cursos, lançamento de livros e também festas que aliam o lúdico/corporal/festivo como dimensões do político (Mouffe, 1993), articulando muitas pautas e ativismos - da política tradicional partidária, passando pelo ativismo migrante, negro, feminista, trans, até o ativismo urbano. O Al Janiah, não só tem colaborado nesta recente dinâmica de reocupação do Bixiga pela música e pela arte, como também se mostra como nó de muitos fluxos e redes da cidade (e de fora dela), em que socialidades, corporalidades, identidades, territorialidades são ali esboçadas, construídas, performatizadas[57] (Butler, 2018).

O Al Janiah

O Espaço Al Janiah, como é chamado, foi fundado por um brasileiro, Hasan Zarif, filho de palestinos refugiados, ativista (ligado aos movimentos de ocupações por moradia no centro da cidade) e curador da programação musical, de cursos, oficinas e debates que ali ocorrem. Na história de Hasan já podemos perceber uma teia histórica etnocultural se entrecruzando, que perpassa o movimento sionista do século XX nos pós 2ª Guerra Mundial, e o contexto de criação do Estado de Israel, até chegarmos aos conflitos entre palestinos e israelenses ainda hoje. Aí se situa a origem e o mote principal do lugar, que pulsa o movimento da diáspora sofrido por milhares de palestinos e árabes, se autointitulando como um espaço de resiliência e resistência de

[57] Ao acionarmos a noção de performatividade butleriana aqui, nos referimos ao fato de ter como base a noção de que as identidades são processos dinâmicos, fugindo de perspectivas essencialistas e cristalizadoras das identidades. Entendendo ainda as identidades em suas dimensões corporais, afetivas, discursivas que tanto podem reiterar e reproduzir sentidos ideológicos, como também têm a possibilidade de escapar, de criar outras formas de subjetivação, atuando como ponto de sutura (Hall, 1996).

um pedaço da Palestina Livre aberto a todos. Um espaço cultural/bar/restaurante/espaço noturno que pulsa a vida cultural cosmopolita da cidade de São Paulo, servindo como ponto de apoio de lutas, debates e apoio coletivo em meio a um contexto político bastante difícil no país desde o *impeachment* do presidente Dilma Roussef (2016) e a eleição de Jair Bolsonaro à presidência (2018).

Hasan conta em depoimento que não imaginava que seu projeto iria se ampliar tanto assim, atraindo pessoas interessadas não apenas na comida e bebida, mas tendo o local como referência cultural e espaço de lutas pelo direito à migração, contra xenofobia e racismo, promovendo debates, saraus e apresentações musicais de artistas migrantes oriundos da África e também da América Latina (Pereira, 2017). Em entrevista, ele diz: Além do uso do espaço pelas organizações e movimentos, muito do público que não está de acordo com o que está acontecendo aí fora nessa conjuntura dessa onda mais conservadora acaba vindo para o Al Janiah em busca de alguma resposta, ou alguma coisa. Isso rola muito principalmente na juventude por ser conhecido como lugar de resistência. Pessoal vem ver o que tem de curso, vem para debates. Isso pra gente é mais importante do que as próprias coisas que já são feitas de forma que a gente está direcionando fazer atividade, debate, enfim. Mas isso da galera vir buscar é bom. A gente tem em média de 10.000 pessoas que passam aqui por mês, é muita gente (Soares, 2019, p. 23).

Os funcionários que trabalham ali são principalmente refugiados e imigrantes de origens diversas, desde palestinos, sírios, até haitianos e cubanos, como também brasileiros. Hasan afirma que muitas vezes eles não são contratados no comércio por não falarem português, e quando são admitidos, muitos deles recebem baixos salários. Numa prática de apoio principalmente aos recém-chegados no país sem dominar o idioma e sem

experiencia em atendimento ao público, o espaço aposta na valorização destes sujeitos, inclusive para sua integração social.

Nesta territorialidade descrita, temos feito um trabalho de campo de base etnográfica (Restrepo, 2016), com observação, conversas informais, algumas entrevistas em profundidade, anotações de campo e registros audiovisuais com jovens (migrantes, refugiados e brasileiros) que ali trabalham e com aqueles que frequentam, circulam, se divertem (re) criam identidades e socialidades, ao constituírem ali um ponto de referência e pertencimento na cidade e no país. As complexidades dos dinâmicos processos de construção da identidade/diferença e da interculturalidade - que supõe conflitos e a negociação de sentidos culturais e identidades (Garcia, 2007) - podem ser percebidos nesta abordagem. Esta etnografia dos encontros nos mostra que entretenimento e socialidades não se separam de atividades de cunho político e de engajamentos diversos, ressaltando aspectos presentes nas diásporas e suas esferas públicas em tempos globais (Appadurai, 2004), cruzando muitas paisagens/panoramas de pessoas, ideias, imaginários, ideologias, poderes etc.

A partir de março de 2020, o Al Janiah teve que fechar as suas portas ao público (devido à imposição do isolamento social na cidade por conta da pandemia do COVID 19), atendendo apenas pelo *delivery* de comida, o que trouxe dificuldades financeiras quase incontornáveis para o espaço, que conta hoje com a ajuda proveniente de doações dos frequentadores e apoiadores em geral. Durante o periodo de setembro até dezembro de 2020, quando as regras de distanciamento se afrouxaram um pouco na cidade, o espaço reabriu, mas com poucos clientes e frequentadores. Em janeiro de 2021 ele foi novamente fechado ao público, devido ao agravamento da pandemia no país. Numa pesquisa exploratória e ainda em curso da presença do Al Janiah nos espaços digitais da Internet, buscamos seguir os rastros digitais destes atores (Bruno, 2012), observando e

analisando página do Al Janiah no Facebook, durante os meses de maio a novembro, analisando suas postagens os comentários, compartilhamentos e emojis, na busca por compreender nestas pegadas digitais, sentidos da comunicação e interação possíveis num momento de distanciamento social.

Através de um sistema de compilação e tabulação dos dados foi possível observar as postagens que mais repercutiram, seja em emojis, comentários ou compartilhamentos. Percebemos que os três principais temas gerais de postagens da página no periodo da pandemia referem-se à política, cultura e marketing. Combinando uma abordagem mais quantitativa (postagens com mais interações) e qualitativa, buscamos uma perspectiva etnográfica multimodal para a internet (Hine, 2015). Segundo a autora, esta perspectiva multimodal traria tanto um acompanhamento dos atores em rede e suas conexões, a reflexividade dos processos de pesquisa e interação inerentes à experiência etnográfica, como também a flexibilidade para fazer uso de outras modalidades de pesquisa, como entrevistas online ou presenciais, análise de outras redes sociais do Al Janiah, e até algumas entrevistas semi-estruradas com frequentadores do local.

A página oficial do Al Janiah no Facebook foi criada em dezembro de 2015, possui atualmente (junho/2021) 49.841 seguidores. Assim se apresenta: "O Al Janiah é um espaço político e cultural, com um bar e restaurante de culinária árabe no bairro do Bixiga (São Paulo). Fique atentx a nossa programação na aba de eventos e bem vindes! Ahlan ua Sahlan!". Detalha informações como horário de funcionamento geral e da cozinha, além de disponibilizar informações como site oficial, email, canal de comunicação via mensagem, páginas relacionadas, fotos e vídeos. As recomendações e avaliações da página apresentam a opinião de 316 pessoas e sua avaliação é 4 (numa escala de 1 a 5). Foi possível perceber que nos primeiros meses de pandemia, quase não houve uma transmissão via *streaming* de eventos culturais/musicais, com exceção de algumas

pequenas *lives* musicais ou de debates como a que ocorreu em maio/2020 "A cultura durante a pandemia", com a presença de artistas e políticos para debater dilemas dos trabalhadores da música em meio ao contexto pandêmico. O foco das ações do Al Janiah nestes tempos parece ter sido a venda e entrega de comida, o que garantiu o sustento do espaço e pagamento de funcionários. Em muitas das postagens da página, há comentários carinhosos e afetivos dos frequentadores, salientando os vínculos que foram construídos através naquele local, em forma de amizades, elos de ativismos e experiências partilhadas pela via da sensível (via música).

Cultura como recurso e formas de re-existência – à moda de conclusão

Lembramos de Yudice (2005) e sua noção de cultura como recurso. Segundo o autor, a cultura e as identidades performatizadas podem servir aos sujeitos como recurso e conveniência a ser usada para a elaboração de formas outras de cidadanias, comunicacionais, culturais, negociando entre muitas vozes a sua própria forma de se auto representar. O comercio étnico, não deve ser reduzido ao mero consumo indiferente e indiferenciado da diferença em cidades cosmopolitas - ainda que saibamos que isso está presente de alguma maneira - mas às formas como estes grupos criam formas de viver urbano e formas de criar pertencimentos na cidade e na sociedade de chegada, em contextos de diáspora. Articulam-se, assim, sentidos que vinculam o comercial, o econômico, o cultural e o político, perfazendo cidadanias culturais e comunicacionais.

O uso da cultura e das identidades na provisão de recursos para viverem e formas de se autorepresentarem e se visibilizarem na cidade, além de ser uma maneira de fortalecer as fibras do tecido social, pode colaborar em formas de economias mais colaborativas, promoção de formas de cidadania (não penas política, mas cultural e comunicacional e nas formas de luta por justiça social, racial, de gênero, etc. Além disso, este uso da cultura e das identidades performatizadas tangencia o que Aparicio e Chávez-Silverman

(1997) nomeia como "*tropicalizations*", ou seja, processos de construção de identidades e subjetividades que incorporam e rejeitam paradoxalmente aspectos das representações hegemônicas, exotizantes e estereotipadas. Nesta complexa negociação ambígua de elementos e formas culturais, estes imigrantes e refugiados atuam como sujeitos ativos de suas representações identitárias, para além dos binarismos estruturantes e ideológicos que reforçam estereótipos colonizantes. Nas seguintes fases da pesquisa, aprofundaremos este uso da cultura como recurso e suas relações, tensões e negociações com as formas de ativismos urbanos, étnicos, migrantes que ali também se elaboram.

A noção de re-existência (Alban, 2007) nos é cara, pela sua força ao destacar formas de resistir não convencionais. Ainda que maneiras de resistir estejam presentes nas formas de atuação do Al Janiah, há um re-existência que passa pela cultura, pelos corpos, pelas dimensões sensíveis, os encontros, socialidades as ações cotidianas e as formas de construir interculturalidades. Interculturalidade que pensa o transitivo das culturas, onde elas se encontram e negociam sentidos.

As práticas musicais/culturais/ativistas que observamos no Al Janiah mostram-se como mediação importante de articulação das esferas éticas, estéticas e políticas que ali se edificam e no uso da cultura como recurso (Yudice, 2005) para a constituição de cidadanias e inserções outras, e na busca de brechas que evidenciam protagonismos e formas de re-existir deste jovens, nas múltiplas formas de experimentar (des)encontros, interações, partilhas (ou não) de sentidos e dissensos (Ranciére, 2009) estéticos/políticos de que se compõem as formas e possibilidades de conhecimento do outro.

O Bixiga e o próprio Al Janiah, se configuram como territórios diaspóricos, os quais constroem subjetividades que lidam a todo tempo com entrelugares (Bhabha, 1998) e zonas intersticiais (Garcia, 2007)

de negociação e conflito, gerando múltiplas identificações e pertencimentos e desfocando a noção clássica de identidade fixa e homogênea. Analisar as narrativas (discursivas, musicais, midiáticas, políticas) construídas pela experiência migrante mostra-se tarefa a um só tempo difícil e instigante, dada a riqueza e a complexidade de seus conteúdos múltiplos que não se enquadram facilmente em dicotomias como reconhecimento ou recusa.

O Al Janiah, situado no Bixiga se faz como um local que pulsa tanto a história do bairro-palimpsesto, de quilombo, a região de imigrantes italianos e depois migrantes nordestinos, como também um local que pulsa o contexto diaspórico, aqui esses imigrantes e refugiados reformulam as suas identidades, surgindo algo novo, uma mistura da terra natal com o contexto atual da diáspora, com a história local e global.

Referencias

Aparicio, F. y Chávez-Silverman, S. (eds). (1997). *Tropicalizations: transcultural representations of latinidad.* Hanover: University Press of New England.

Appadurai, A. (2004). *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema.

Albán, A. A. (2007). *Prácticas creativas de re-existencia: más allá del arte… el mundo de lo sensible.* Buenos Aires: Del Signo, 2007.

Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Bruno, F. (2012). Rastros digitais sob a perspectiva da teoria ator-rede. *FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia, 19*(3), 681-704.

Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Caiafa, J. (2017). Apresentação ao Dossiê Comunicação urbana. *Eco Pós 20* (3),1-9.

Delanty, G. (2008). La imaginación cosmopolita. *Revista CIDOB d'AfersInternacionals. Fronteras: Transitoridad y dinámicas interculturales, 83*(82), 35-49.

Garcia, C. N. (2007). *A Globalização imaginada.* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

Haesbaert, R. (2002). *Territórios alternativos.* São Paulo/Rio de Janeiro: Contexto/EdUFF.

Hannerz, Ulf. (1997). Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras--chave da antropologia transnacional. *Mana.* Rio de Janeiro*, 3* (1), 7-39.

Hall, S. (2003). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

Hine, C. (2015). Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday. London: Boomburry.

Mignolo, W. (2015). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el crer.* (Org. por Pedro Pablo Gómez). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Miller, D., Horster, H. (2015). O Digital e o Humano: prospecto para uma Antropologia Digital. *Revista Parágrafo 3* (2).

Mouffe, C. (1993). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.* Barcelona: Paidós.

Pereira, S. L. (2017). Música, cosmopolitismos e cidades: experimentações juvenis das migrações em São Paulo. *Interin*, *22* (1), 23-40.

Pereira, S. L. (2018). Alternativos, autorais, resistentes: coletivos musicais, festas e espaços de música em São Paulo. In: Fernandes, Cintia; Herschmann, Micael (orgs). *Cidades musicais: comunicação, territorialidade, política.* Porto Alegre: Ed. Sulina.

Pereira, S. L., Rett, L., Bezerra, P. M. (2021). Músicas e sons que ecoam pelas ruas da cidade: o evento Paulista Aberta. *E-Compós.* 2021 (Ahead of Print).

Ranciére, J. (2009). *A partilha da sensível.* São Paulo: Ed. 34.

Restrepo, E. (2016). *Etnografia: alcances, técnicas y éticas.* Bogotá: Envión editores.

Soares, A. G. (2019). *Integração social de imigrantes e refugiados árabes na cidade de São Paulo: um estudo de caso do estabelecimento Al Janiah.* Trabalho de Especialização. Escola de Comunicação e Artes/ Universidade de São Paulo. São Paulo.

Santos, M. et al. (orgs). (2006). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial.* Rio de Janeiro: DPyA.

Urteaga, P. M. (2012). De jóvenes contemporáneos: trendys, emprendedores y empresarios culturales. In: García Canclini, N. et al. (Eds) *Jóvenes, Culturas Urbanas y Redes Digitales.* Madri: Ariel.

Yudice, G. (2005). *A conveniência da cultura.* Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Artivismos juvenis em São Paulo: comunicação, estética e debate de gênero

ROSE DE MELO ROCHA[58], DARIANE LIMA ARANTES[59], GABRIELA CLEVESTON GELAIN[60]

MILENE MIGLIANO GONZAGA[61] Y PEDRO DE ASSIS SCUDELLER[62]

Resumo

Este artigo apresenta um recorte específico dos resultados do projeto de pesquisa "Ativismos juvenis, questões estéticas, raciais e de gênero"[63], coordenado por Rose de Melo Rocha (ESPM/SP) e Silvia Borelli (PUC/SP), e desenvolvido junto ao GT CLACSO Infancias y Juventudes, relativo ao triênio 2020/22. Nesta oportunidade, apresentamos um panorama sociocultural sobre a violência contra a população LGBTQIA+, e o articulamos a algumas estratégias de enfrentamento mobilizadas pela via estética/artística, tomando por base dados levantados pela equipe, tendo por ênfase analítica um conjunto de bibliografias das áreas da comunicação, do entretenimento, dos artivimos, da estética e da política.

Contexto da investigação

[58] Professora titular do PPGCOM/ESPM, membro da coordenação ampliada do GT CLACSO Infancias y Juventudes, líder do GP Juvenália, bolsista PQ/CNPq; Contato: rlmrocha@uol.com.br.

[59] Doutoranda do PPGCOM/ESPM, pesquisadora associada do GT Infancias y Juventudes, pesquisadora do GP Juvenália, bolsista Prosup/Capes.

[60] Doutoranda do PPGCOM/ESPM, pesquisadora associada do GT Infancias y Juventudes, pesquisadora do GP Juvenália, bolsista Prosup/Capes.

[61] Pós-doutoranda do PPGCOM/ESPM, pesquisadora do GP Juvenália, pesquisadora associada do GT Infancias y Juventudes.

[62] Doutorando do PPGCOM/ESPM, pesquisador associado do GT Infancias y Juventudes, pesquisador do GP Juvenália, bolsista Prosup/Capes.

[63] GT CLACSO Infancias y juventudes; GP JUVENÁLIA; PPGCOM-ESPM.

O presente artigo consiste em uma apresentação de um recorte específico dos resultados do projeto de pesquisa "Ativismos juvenis, questões estéticas, raciais e de gênero", coordenado por Rose de Melo Rocha (ESPM/SP) e Silvia Borelli (PUC/SP), e desenvolvido junto ao GT CLACSO Infancias y Juventudes, relativo ao triênio 2020/22.

Nesta apresentação, a equipe constituída a partir do grupo CNPq JUVENÁLIA, liderado por Rose de Melo Rocha, articula dados empíricos atinentes ao debate de gênero no Brasil a uma reflexão acerca de expressões artivistas que compõem nosso *corpus* de investigação[64]. Focamos, especialmente, na apresentação de um panorama sociocultural sobre a violência contra a população LGBTQIA+, e em algumas estratégias de enfrentamento mobilizadas pela via estética/artística, tomando por base dados levantados pela equipe de pesquisadores do JUVENÁLIA, e tendo por ênfase analítica um conjunto de bibliografias das áreas da comunicação, do entretenimento, dos artivimos, da estética e da política.

Fundamentos epistemológicos e metodológicos

O escopo desta investigação se refere aos processos comunicacionais, audiovisuais, narrativos e políticos mobilizados por coletivos de jovens ativistas da cidade de São Paulo. Observamos, mais especificamente, as linguagens e experiências estéticas a eles associadas, análise em que se privilegiam as práticas culturais e resistências frente a questões raciais e de gênero, especificamente, e em sua interseccionalidade.

[64] Conquanto a equipe da ESPM-SP aprofunda os debates de gênero e do artivismo, a equipe da PUCSP enfatiza as questões raciais e o ativismo.

Embora, para os fins deste artigo, tenhamos colocado especial ênfase no recorte de gênero, é fundamental reconhecer que as análises realizadas no âmbito do projeto de investigação dão-se a partir de uma perspectiva interseccional, que permeia todo o pensamento do grupo, tanto na coleta dos dados empíricos quanto em sua posterior análise, como se verá. Falar em interseccionalidade demanda, argumentamos, tanto uma base epistemológica quanto ferramentas metodológicas específicas, que pensa os marcadores em diálogo, no cruzamento, e não como categorias separadas.

Partimos da perspectiva interseccional como visão de mundo que nos fornece um critério encarnado, uma virada epistêmica que guia nossa análise, que identifica e sublinha os marcadores de classe, raça, geração e gênero que aparecem (ou que não aparecem) nos dados coletados, e das entonações não-interseccionais que regem as informações oficiais. Pensamos, em resposta às separações taxonômicas que regem os dados institucionais, a interseccionalidade como palimpsesto, e não como a simples sobreposição de categorias.

Esta mirada nos permite perceber uma tendência a construir categorias, caixas de análise que se entrecruzam, e aquelas que de fato não se comunicam. Trata-se, portanto, de uma virada epistêmica, de um horizonte ontológico que constitui determinado olhar para os fatos, os dados e teorias, bem como para os fenômenos que nos propomos a analisar, uma dimensão interseccional que reconhece na agenda comum de luta a diferença e a alteridade, uma vez que a perspectiva interseccional é evocada não somente como resistência coletiva, mas como também como consciência de si, que possa permitir uma existência que não se restrinja a lugares historicamente determinados, mas pensados como elementos que se sustentam numa base outra.

Resultados: uma análise qualitativa de dados quantitativos

O cenário brasileiro se configura como um campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais e as dissidências de gênero. Pensar políticas e ações de combate às violências direcionadas a estas populações recai em um grande desafio: a ausência de dados oficiais que permitam incidir sobre marcadores sociais, raciais e geracionais desses grupos. Acarretando, por vezes, em uma invisibilização das condições de acesso à saúde, a educação, ao trabalho, moradia e as situações de hostilidade. O que contribui para aprofundar a marginalização social que os atinge.

Com a tamanha ausência do Estado brasileiro em produzir dados e realizar ações de enfrentamento e inserção social que permitam combater as violências dirigidas às dissidências de gênero no país, percebe-se um protagonismo de Organizações não Governamentais e das Instituições da Sociedade Civil, que ocupam estes espaços, realizando mapeamentos sociais de tais grupos e desenvolvendo projetos de assistência à moradia, acesso ao mercado de trabalho e a escolarização. Apontar estas atuações como importantes estratégias de enfrentamento não substitui a necessidade de criação de políticas públicas urgentes, tendo em vista a enorme situação de vulnerabilidade social que atinge a população LGBTQIA+ no Brasil.

De acordo com agências internacionais de direitos humanos, indivíduos homossexuais e/ou transexuais estão mais propensos a serem mortos no país do que em 13 nações do Oriente y África onde existe pena de morte contra a população LGBTQIA+[65]. No Brasil, a cada 20 horas um LGBT é assassinado de maneira cruel

[65] Dados referentes ao Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais de 2018 do GCB.

ou se suicida vítima da LGBTfobia. Além disso, o país figura, desde 2008, no ranking mundial como o que mais comete assassinatos contra pessoas trans no mundo, com 466 assassinatos entre 2017 e 2019[66].

Os dados demonstram que quão mais jovem, mais exposta e propensa à violência a população LGBTQIA+ se encontra. Segundo relatório do GCB[67], predominaram as mortes de jovens entre 18-25 anos, cerca de 29% do total de assassinatos. Dados da ANTRA[68] revelam que 59,2% das trans vítimas de assassinato, em 2019, tinham idades entre 15 e 29 anos. As pessoas trans representam a categoria mais vulnerável a mortes violentas. As dificuldades em se conseguir empregos formais, a baixa escolaridade e a exclusão familiar apresentam-se como agravantes à condição de marginalidade dessa população. Estima-sé que 13 anos seja a idade em que costumam ser expulsas de casa; apenas 4% alcança empregos formais, sendo que 90% das travestis e mulheres transexuais ainda utiliza a prostituição como forma de sustento. Ressalta-se ainda o feminicídio como um fator de gênero incutido nas violências cometidas contra pessoas trans, tendo em vista que a grande maioria dos assassinatos é cometida contra pessoas que vivenciam o gênero feminino[69]. A expectativa de vida desta população é de apenas 35 anos de idade, ao passo que a da população brasileira é de 74,9 anos (IBGE, 2013).

---

[66] Dados referentes ao Dossiê assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras de 2019 da ANTRA. Disponível em: https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf. Acesso em: 29 jul. de 2021.

[67] O Grupo Gay da Bahia é a associação de direitos humanos vinculada aos direitos homossexuais mais antiga do Brasil.

[68] Associação Nacional de Travestis e Transexuais.

[69] Dados referentes ao Dossiê assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras de 2020 da ANTRA. Disponível em: https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf. Acesso em 29 jul de 2021.

Segundo a ANTRA, o ano de 2020 representou um periodo de aumento das violências de gênero no país, reflexo da pandemia e da perseguição de setores conservadores do Estado a grupos LGBTQIA+[70]. Campanhas de ódio têm crescido em redes sociais como as propagadas por narrativas que defendem que o gênero é biológico e determinado ao nascer, não reconhecendo identidades e expressões de gênero fora desta dicotomia binária. Articulações políticas pela proibição da discussão sobre gênero e diversidade nas escolas e propagandas televisivas também se acirraram no último ano, aponta a ANTRA. O isolamento social e a dificuldade em se obter acesso às políticas de auxílio financeiro do governo também ampliou a marginalização de tais grupos em 2020. Além disso, os assassinatos cometidos contra pessoas trans tiveram um crescimento de 43,5% acima da média dos anos anteriores em números absolutos[71].

Considerações finais

A partir da contextualização exposta, e das análises de dados realizadas qualitativamente, nos propomos a tecer, como próximo desdobramento de nosso projeto de investigação, as relações entre as possibilidades de emergência de enfrentamentos que se dão junto aos grupos populacionais observados, sobretudo no que tange à dimensão comunicativa e midiática.

[70] Dados referentes ao Dossiê assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras de 2020 da ANTRA. Disponível em: https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf. Acesso em 29 jul de 2021.

[71] Dados referentes ao Dossiê assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras de 2020 da ANTRA. Disponível em: https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf. Acesso em 29 jul de 2021.

Para tanto, tomamos como aspecto norteador desta proposição as expressões artivistas contemporâneas de cantores, músicos e musicistas brasileiras/es/os vinculadas/es/os ao debate de gênero, refletindo criticamente sobre as características, as implicações e as condições atuais do artivismo de gênero imbricado na música brasileira e na cultura pop transnacional como expressão de re-existências juvenis.

É considerando a relação entre políticas de audiovisibilidade e processos de subjetivação que analisamos estes enfrentamentos das condições de subalternização/ exclusão/vulnerabilidade pelas vias estética e artística. Como pano de fundo, temos a problematização das práticas comunicacionais e de consumo articuladas por esses setores juvenis e/ou subalternizados no espaço dos corpos, das cidades e das digitalidades e os engajamentos ético-estéticos vinculados à cena urbana e midiática.

Atrelamos, assim, o entretenimento e as tecnologias às possibilidades de ação política e mobilização social, tendo por objetivo, com esta proposta, refletir acerca das maneiras como tais artivistas se apropriam dos conteúdos comunicacionais do mainstream e dos aparatos tecnológicos, mesclando-os às suas experiências como sujeitos sociais, e produzindo conteúdos culturais de forte cunho biográfico e político. É pensando neste panorama que, observamos, lhes é permitido construir alternativas de resistência e "re-existência" apoiadas em suas produções musicais e artísticas (ROCHA, 2018), em uma chave de pensamento e construção imagética que reconhece a potência e a politicidade da diferença e das narrativas de si.

Referências

Alvarado-Salgado, S. V. (2017). Epistemologías de la juventude. Conferência. 15ª Sesión del Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. São Paulo: PUCSP.

Arias-Cardona, A. M. y Alvarado-Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología, 8*(2), 171-181.

Borelli, S. H. S., Oliveira, R. C. A.; Rocha, R. M. *et alii*. (2009). Jovens na cena metropolitana: percepções, narrativas e narrativas e modos de comunicação. 1. ed. São Paulo: Paulinas.

Chaia, M. (2007). Artivismo. Política e Arte Hoje. *Revista Aurora (*1), 9-11.

Fernández, A. M. (2013). Los cuerpos del deseo: potencias y acciones colectivas. *Nómadas* (38),12-29. Disponível em: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_38/38_1F_Loscuerposdeldeseo.pdf.

Flores, G. G. e Gonçalves, R. T. (2017). Algo infiel. Corpo, performance, tradução. São Paulo: n-1 edições.

Galindo, D. E., Souza, L. L. (orgs.). (2012). Gênero e tecnologias, tecnologias de gênero. Cuiabá: EDUFMT.

Garcia, C., Anclini, N., Urteaga, P. M., Cruces, F. (Eds.). (2012). Jóvenes, Culturas Urbanas y Redes Digitales. Madri: Ariel/Telefônica.

Guimarães, D. A. D. (2007). Comunicação tecnoestética nas mídias audiovisuais. Porto Alegre: Sulina.

Hall, S. (2008). Da diáspora. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Kaplan, E. A. (org.). (1993). Pós-modernismo. Teorias, Práticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Kilomba, G. (2008). Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast.

Lambert, L. O. (2012). Terceiro Som e a Diáspora nos Interstícios. In: Seminário Vômito e Não—Caderno de Comunicações. Rio de Janeiro: Azougue.

Lemos, A. (2005). Ciber-cultura-remix. São Paulo, Itaú Cultural, agosto de 2005. Disponível em http://sciarts.org.br/curso/textos/andrelemos_remix.pdf

Mbembe, A. (2017). Necropolítica. São Paulo: n-1 edições.

Mbembe, A. (2018). Crítica da razão negra. São Paulo: n-1 edições.

Mombaça, J. (2015). Pode um cu mestiço falar? Disponível em: https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee

Muñoz, J. E. (1999). Disidentifications. Queers of Color and the Performance of Politics. Chicago: University of Chicago Press.

Oliveira JR., A. W. (org.). (2011). O corpo implicado. Leituras sobre corpo e performance na contemporaneidade. Fortaleza: Expressão Gráfica.

Pereira, P. P. G. (2015). *Queer* decolonial: quando as teorias viajam. Contemporânea. *Revista de Sociologia da UFSCar, Sao Carlos, 5* (2), 411-437.

Pereira, S. L. (2012). Sobre a possibilidade de escutar o outro: voz, world music e interculturalidade. E-COMPOS - Dossiê Som, música e comunicação. Brasilia (15).

Prado, J. L. A. (2015). Comunicação como espistemologia do sul: do reconhecimento à emergência do acontecimento. *Matrizes 9* (2), 109-125.

Preciado, B. P. (2014a). Manifesto Contrassexual. São Paulo: n-1 edições.

Preciado, B. P. (2014b). Testo yonqui. Buenos Aires: Paidós.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 227-278.

Rancière, J. (2014). O espectador emancipado. São Paulo: Martins Fontes.

Rocha, R. M. e Neves, T. T. (2018). "Deixa Eu Bagunçar Você": Liniker e Atravessamentos do Trans. Artigo inédito, aprovado para apresentação no GP Comunicação e Culturas Urbanas. INTERCOM.

Rocha, R. M. e Santos, T. H. R. (2018). "Remediação com purpurina: bricolagens tecnoestéticas no drag-*artivismo* de Gloria Groove". *Ínterin, 23* (1), 205-220.

Rocha, R. M. e Postinguel, D. K.O. (2017). O nocaute remix da drag Pabllo Vittar. E-compós, *Brasília, 20* (3). Disponível em: http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/1416/951>.

Rocha, R. de M. (2018). Entrevista: "Artivistas de gênero" e a transformação pela música. Disponível em: http://www.generonumero.media/entrevista-artivistas-de-genero-e-transformacao-pela-musica/

Rocha, R. de M. (2016). Eram iconoclastas nossos ativistas? A representação na berlinda e as práticas comunicacionais como formas (políticas) de presença. In: JESUS, Eduardo et al. (orgs.). Reinvenção comunicacional da política: modos de habitar e desabitar o século XXI. Brasília: Compós, 2016. p. 31-46

Rocha, R. de M. (2010). Políticas de visibilidade como fatos de afecção: ¿Que ética para as visualidades? *Revista FAMECOS (Online), 17*, 6264, 2010.

Rubin, G. (2017). Políticas do sexo. São Paulo: UBU Editora.

Sales, A., Proença, H. E., Peres. W. (2016). Expressões travestis: da precariedade aos gêneros nômades. *In*: RODRIGUES, G., FERREIRA, S. (orgs.). A política no corpo: gêneros e sexualidade em disputa. Vitória: EDUFES.

Spivak, G. C. (2003). "¿Puede hablar el subalterno?". *Revista Colombiana de Antropologia, 39*

Wacquant, L. Violence, Corps et Science (1996). Remarques Transatlantiques. *Prétentaine* (5), 211

Culturas juvenis e estigmas sociais: subjetividades e resistências nas mídias

ROSANA DE LIMA SOARES[72]

Resumen

A comunicação trata de produções audiovisuais recentes, divulgadas em meios digitais, realizadas por coletivos de comunicação periféricos formados por jovens. O texto tem como objetivo apresentar visualidades e sonoridades em relação às culturas juvenis urbanas, e investigar os modos como esses grupos se apropriam de estigmas sociais a eles associados, ressignificando-os e tornando-se produtores de novas visibilidades e vocalidades. Considerando as produçõesaudiovisuais como práticas discursivas e formas culturais, buscamos identificar modos menos excludentes – e, portanto,mais potentes – nas políticas da representação em meios de comunicação independentes. Esperamos, assim, estabelecer possíveis relações entre as lutas identitárias e as disputas por reconhecimento presentes nessas obras, e os sujeitos nelasimplicados.

Objetivos

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre políticas da representação, regimes de visibilidade, estratégias de reconhecimento e construção de representatividade em discursos contra-hegemônicos, especialmente em obras audiovisuais de caráter referencial, em formatos sonoros ou visuais, veiculadas em mídias digitais online e redes sociais. Algumas premissas fundamentam a pesquisa, das quais destacamos: 1) os discursos como espaços de heterogeneidade e como práticas sociais; 2) as novas posições de sujeito em meio às transformações no imaginário social; 3) as reconfigurações do “comum”, estabelecendo

[72] Professora associada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP/Brasil). rolima@usp.br

tensões entre narrativas do *mesmo e do outro* na partilha do sensível.

Na variedade de produções audiovisuais contemporâneas, buscaremos identificar aquelas que ampliam possibilidades de produção e recepção de conteúdos informativos (muitas vezes dialogando com formas do entretenimento), alargando representações hegemônicas em contextos políticos e sociais específicos. Entre essas produções, destacamos quatro modos de circulação e divulgação: 1) meios tradicionais ou corporativos; 2) meios independentes ou alternativos; 3) coletivos de comunicação estabelecidos; 4) coletivos de comunicação periféricos. Por se colocar em perspectiva crítica (Silva; Soares, 2013), tal processo se faz na interface entre ética e estética, desafiando discursos cristalizados e ressaltando suas brechas.

Nessa visada, consideramos as produções audiovisuais enquanto formas culturais discursivamente articuladas às práticas sociais, dotadas de uma dinâmica narrativa própria e presentes em ambientes digitais online (redes sociais, blogs, sites). Em anos recentes, notamos a consolidação de um circuito periférico autônomo em termos de produção e recepção (Soares; Vicente, 2019), o que nos coloca um desafio: ¿cómo realizar estudos voltados não para as mídias tradicionais, mas para as mídias independentes? Buscamos, nesse momento, realizar um mapeamento não exaustivo dessas produções, destacando aquelas consideradas mais pertinentes para demonstração das premissas. Voltamo-nos para a atuação de grupos e coletivos juvenis (Valenzuela, 2014) organizados em torno de lutas identitárias e disputas por reconhecimento (Fraser, 2002), especialmente voltados às questões de classe, etnia, gênero, geração e suas interrelações –, visando apontar a reiteração ou a problematização de estigmas sociais por meio da observação de produções audiovisuais realizadas sobre, com, para e nas/das periferias na cidade de São Paulo.

Resultados

Entre os resultados, buscamos demonstrar se essas *novas imagens audiovisuais* operam apenas como reforço de discursos estabilizados ou se permitem o surgimento de discursos transgressores, não apenas em termos de suas formas temáticas, mas também expressivas. Nas variações entre afirmação ou transformação de estigmas, estereótipos e preconceitos, essas produções possibilitam processos de assujeitamento ou de protagonismo, de domesticação ou de resistência dos atores sociais nelas envolvidos, seja como realizadores ou públicos, produtores ou receptores. Diferentes "posições de sujeito" (Hall, 1997) podem ser percebidas nessas interações: falar sobre, falar com, falar para, falar nas/das periferias ("nós por nós e para nós").

Em relação às produções audiovisuais feitas por coletivos periféricos, a questão dos estigmas sociais nas mídias coloca-se sob uma vertente particular: a alternância entre estigmas de reforço e de transformação. Em alguns momentos, notamos um alto grau de sustentação e manutenção dos lugares sociais estabelecidos.

Em outros, vemos processos de deslocamentos e resistências, observando que muitos desses discursos realizam, em graus maiores ou menores, o movimento entre os dois polos. No contexto de aumento de obras audiovisuais feitas por esses grupos, assumimos que novas vozes surgem e são ouvidas, ressignificando estigmas comumente atribuídos e desafiando processos usuais de subalternização.

Impactos

Em anos recentes – notadamente no contexto das graves crises sanitária e política vividas pelo Brasil desde o aparecimento da pandemia global da COVID-19, em 2020 –, vemos o fortalecimento de uma cena de produção audiovisual com inúmeras obras que denunciam a gritante desigualdade social do país e os modos de reprodução da dominação de certos grupos sobre outros. Grande parte dessas produções possui enfoque factual ou informativo, tanto em documentários como em reportagens.

No contexto da pandemia, a atuação de coletivos periféricos, dos quais destacamos os que realizam produções audiovisuais, tornou-se ainda mais expressiva, o que explicitou e acentuou a percepção dessas disparidades, especialmente nas periferias dos grandes centros urbanos. Diversas reportagens mapearam esse fenômeno, tanto no que diz respeito aos impactos causados pela pandemia entre os mais vulneráveis, como em relação às respostas que as próprias periferias deram a eles. Em parte, essa reação se deve ao fato de que, nos meses iniciais de 2020, a cobertura noticiosa se voltou a preocupações determinadas, em grande parte, pelos eventos ocorridos na Europa (local a partir do qual o vírus chegou ao Brasil, depois de sua apariação na China e outros países asiáticos, em novembro de 2019). Pautada por problemas e soluções mais voltados às classes médias urbanas de países desenvolvidos, notamos na cobertura da mídia corporativa – ainda que destacando seu valor pedagógico e formador, especialmente no campo da divulgação científica – a ausência de conteúdos que dessem conta das especificidades da pandemia não apenas em países do Sul global mas, além disso, das singularidades de suas cidades e periferias.

A ausência de contextualização da pandemia nas mídias – em formato impresso, televisivo, sonoro ou digital – em sua chegada ao Brasil se deve a muitos fatores, já debatidos em diversas pesquisas[73]. Para o artigo, interessa-nos destacar três deles: 1) primeiramente, a predominância de jornalismo tradicional baseado em valores clássicos, entre eles objetividade, isenção e neutralidade; 2) em segundo lugar, a concentração da

[73] Para análises, ver referências. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/coronavirus/a-seletividade-das-informacoes-e-contextualizacoes-na-cobertura-jornalistica-dos-efeitos-do-COVID-19-na-economia/; disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/05/12/opiniao-os-sete-erros-cometidos-pela-imprensa-ao-cobrir-a-pandemia-nas-favelas; disponível em: http://compolitica.org/revista/index.php/revista/article/view/457.

produção noticiosa em grupos corporativos representantes das classes médias ou médias altas, tanto em termos dos profissionais nelas atuantes, como dos públicos para os quais se voltam; 3) finalmente, o impacto de uma pandemia que nos encontrou totalmente despreparados, do ponto de vista dos processos de produção de notícias, para responder com agilidade àquilo que se mostrava não apenas como inesperado mas, no começo e até hoje, como devastador em termos de efeitos sociais, políticos, econômicos, culturais e de saúde coletiva.

Ao contrário do que ocorria em países com populações e índices de desenvolvimento mais homogêneos, no Brasil (e, não por acaso, também nos Estados Unidos), a doença causada pelo coronavírus afetou brutalmente os trabalhadores autônomos, em funções desvalorizadas, usuários de transporte público e moradores das periferias, como aconteceu na cidade de São Paulo, genéricamente reunidos sob a denominação de "trabalhadores de serviços essenciais". Notamos, ainda, que ese grupo mais vulnerável é formado, majoritriamente, por mulheres periféricas, desempenhando funções de cuidado as mais diversas.

É interessante ressaltar que o Nós, Mulheres da Periferia, um dos coletivos estudados, abordou esse tema em diversas reportagens, tanto para firmar seu papel no jornalismo periférico – no caso, voltado para mulheres – como para denunciar a parcialidade da cobertura oficial dos grandes veículos. Outros coletivos, entre eles o Alma Preta, também denunciaram esse fenômeno. Enquanto se afirmavam como locais reconhecidos de produção noticiosa pelas e para as periferias, esses grupos expandiram seu alcance por meio de matérias que alcançavam públicos externos, colocando em relevo não apenas as diferenças na informação, mas dando rosto, corpo e voz a uma pandemia antes tratada como indistinta pelos meios de comunicação, como se ela afetasse da mesma maneira diferentes estratos sociais não apenas nas cidades brasileiras, mas no país.

O mapa da pandemia na cidade de São Paulo, seja ao longo de 2020 ou mais recentemente, quando vimos o aumento exponencial de casos em todo o país e, fortemente, em São Paulo, revela as disparidades do contágio, agravamento e consequências da doença nas periferias. Nesses dados, lemos que as periferias têm mortalidade três vezes maior do que os distritos centrais e das classes médias. Entre outras causas, isso se deve ao número de pessoas por residência, condições de habitação e de saúde, perfil alimentar, realização de atividades essenciais (limpeza, comércio, construção, entre outros), uso de transporte público, menor renda e impossibilidade de permanecer em quarentena mantendo sua remuneração.

Metodologia

O crescimento de grupos organizados em coletivos formados, em sua maioria, por jovens ativistas das periferias de São Paulo e a ênfase em produções audiovisuais disponibilizadas em formatos digitais, notadamente podcasts e vídeos, tem como um de seus fundamentos a geração de informações confiáveis e relevantes para públicos locais que abordam temas, pautas e problemas presentes nas periferias e relegados pelas mídias tradicionais (Rovida, 2020). Realizamos, assim, um mapeamento dessas produções e seleccionamos algunas para o estudo. Há, nesse movimiento, uma postura crítica em relação às mídias tradicionais, que ao tratarem desses assuntos muitas vezes o fazem de forma preconceituosa ou estigmatizante.

Nesse momento, e importante ressaltar que tal mudança foi possível devido ao fato de existirem, nessas periferias, profissionais competentes e preparados para assumir funções de criação e difusão de produções audiovisuais, em muitos casos graças a políticas públicas de inclusão e permanência estudantil por meio de programas governamentais implementados na última década, anteriores ao atual governo federal. Não se trata, portanto, de uma produção amadora ou voluntária, mas de obras audiovisuais realizadas de modo profissional

e qualificado, atendendo a princípios e características dos meios de comunicação estabelecidos. Além disso, essas produções incorporam inovações e linguagens visando articular mediações (Martín-Barbero, 2001) mais significativas para grupos sociais específicos e tradicionalmente subalternizados (Spivak, 2018).

Dentre os exemplos que destacamos, começamos pelo documentário Pandemia do sistema[74], dirigido por Naná Prudencio Zalika[75]. O filme em média-metragem, que estreou em 4 de agosto de 2020 com transmissão pelo Facebook e debate com a diretora e outros participantes, foi realizado inteiramente durante a pandemia e pretende mostrar "o retrato da desigualdade na capital mais rica do Brasil", trazendo uma "perspectiva sobre a fórmula genocida que tem atingido a população preta e pobre". Em uma proposta semelhante, as reportagens do coletivo Nós, Mulheres da Periferia[76] ocuparam lugar de destaque na cobertura da pandemia voltada às periferias de São Paulo, ampliando sua atuação e diversificando suas produções em meses recentes, como visto em diversas reportagens em texto, vídeo ou áudio, entre elas a que tratou da pandemia em seu quinto mês (ainda em 2020), quando o país atingiu o número simbólico de 100 mil mortos (que hoje se aproxima de 600 mil)[77], ressaltando seus impactos junto às mulheres periféricas.

[74] Ver: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1yv=IFfw66VUDCkyfeature=emb_logo.

[75] Direção geral: Naná Prudencio Zalika; Produção Executiva: Carol Moreno; Pesquisa e roteiro: Naná Prudencio e Semayat Oliveira; Fotografia: Naná Prudencio, Rogerio Pixote, Pedro Borges, Igor Oliveira e Gustavo Moraes; Montagem e finalização: Naná Prudencio; Som direto: Daniel Henrique; Sonoplastia: Diocesar Pereira; Identidade visual: Silsil Do Brasil; Assessoria de imprensa: Semayat Oliveira; Tradução e Transcrição: Com Versar.

[76] Ver: http://nosmulheresdaperiferia.com.br/.

[77] Ver: http://nosmulheresdaperiferia.com.br/nossas-vozes/100-mil-mortes-5-meses-e-um-mundo-que-nao-existe-mais/.

Além disso, o coletivo lançou o podcast Conversa de Portão[78], em referência a uma prática comum nos bairros periféricos da cidade, em que as pessoas conversam na frente de suas casas sobre assuntos cotidianos. O podcast visa tratar de temas de destaque no Brasil em perspectiva interseccional, levando em conta gênero, etnia, classe e território como eixos articuladores dessas conversas. Um outro coletivo, denominado Agência Mural de Jornalismo das Periferias[79], compartilhou durante quase um ano, diariamente, áudios enviados por WhatsApp para seus assinantes no podcast Em Quarentena, trazendo notícias sobre a pandemia sob o ponto de vista periférico e possíveis maneiras de superar precariedades e desafios por ela impostos. Em junho de 2021, com o prolongamento da pandemia e o surgimento de outras temáticas, o grupo lançou o podcast Próxima Parada, para tratar de problemas sociais, políticos, econômicos e culturais voltados às periferias.

O coletivo Periferia em Movimento[80], por sua vez, realizou em 2020 o minidocumentário Interrompemos a programação (?)[81], abordando as relações entre os meios de comunicação e as identidades periféricas durante o periodo mais agudo da pandemia. O filme debate como produções alternativas tem ganhado força e podem construir narrativas dissonantes e disidentes, opondo-se às mídias tradicionais e ampliando os espaços de participação no poder de sujeitos periféricos. Produzido entre outubro de 2019 e julho de 2020, o filme contou com financiamento público por meio de edital de incentivo à cultura, realizando doze entrevistas em São Paulo. Além do documentário, o coletivo produziu temporadas de dois podcasts[82]: o

[78] Ver: http://nosmulheresdaperiferia.com.br/noticias/nos-mulheres-da-periferia-lanca-o-podcast-semanal-conversa-de-portao/.

[79] Ver: https://www.agenciamural.org.br/em-quarentena/.

[80] Ver: https://periferiaemmovimento.com.br/.

[81] Ver: http://periferiaemmovimento.com.br/periferia-doc2020/.

[82] Ver: https://open.spotify.com/show/7Cox5EF37lR6NXpBblD9rv.

Pandemia sem Neurose, lançado em março de 2020, e o Quebra das Ideias, lançado em setembro de 2020 e definido por eles como "a prática do jornalismo das quebradas", ambos disponibilizados em redes sociais e pelo WhatsApp, além de iniciar outros projetos lançados em 2021.

Por meio dessas produções visuais e sonoras, circuitos presentes na produção audiovisual contemporânea se conectam ao buscar modos distintos de propor representações de si e do outro, contestando a imposição de estigmas a determinados grupos sociais. Essas narrativas podem, assim, ser consideradas lugares de resistência, interferindo na transformação social e no deslocamento de identidades antes cristalizadas (Martín-Barbero, 2014; Ortiz, 2015).

Conclusões

Nessas produções periféricas, antes ausentes ou invisibilizadas, notamos o uso de uma linguagem audiovisual singular como forma de expressão política e estética, evocando gêneros e formatos conhecidos, e deles se apropriando por meio de outros usos, modos de distribuição e estratégias de circulação. Desse modo, novos regimes de visibilidade podem gerar mudanças e intervenções nos processos de estigmatização presentes nas mídias, ampliando as política da representação e as fronteiras do reconhecimento, e promovendo deslocamentos no tecido social. Nesse confronto, para além de visões hegemônicas uma pergunta retorna: ¿se visualidades e sonoridades são sempre mediadas, como inserir de modo diverso diferentes *lugares de fala e de escuta* nas representação audiovisuais? ¿Cómo produzir narrativas que tragam à cena audiovisual diferentes sujeitos a fim de ampliar não apenas o campo do reconhecimento de grupos estigmatizados, más possibilitar que coletivos periféricos falem e sejam ouvidos por mais pessoas e por eles mesmos?

Os exemplos relatam embates políticos em torno de lutas identitárias e disputas por reconhecimento, novos regimes de visualidades e sonoridades, bem como possibilidades de reconfiguração do social e reconstrução do espaço comum presentes nessas narrativas. Nas tensões contemporâneas entre individualidades e coletividades, surge a possibilidade de um retorno ao social (tantas vezes desconsiderado nos ativismos liberais) buscando recompor o sentido comunitário e plural da atuação política e cultural. Por meio das produções audiovisuais aqui nomeadas vemos que, sim, as periferias falam – algumas vezes sussurram, em outras gritam. Resta-nos saber se serão, enfim, ouvidas.

Referências

Fraser, N. (2002). A justiça social na era da política da identidade: Redistribuição, reconhecimento e participação. Revista Crítica de Ciências Sociais. N. 63.

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação y Realidade, 22* (2).

Martín-Barbero, J. (2001). Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ.

Martín-Barbero, J. (2014) Diversidade em convergência. *MATRIZes, 8* (2).

Ortiz, R. (2015). Universalismo e diversidade. São Paulo: Boitempo.

Rovida, M. (2020). Jornalismo das periferias: o diálogo social solidário nas bordas urbanas. Curitiba: CRV.

Silva, G.; Soares, R. L. (2013). Para pensar a crítica de mídia. *Famecos, 20* (3).

Soares, R. L.e Vicente, E. (2019). Não existe fronteira para a minha poesia. In: ROZESTRATEN, A.; Beccari, M.; Almeira, R. Imaginários intempestivos: arquitetura, design, arte y educação. São Paulo: ECA/USP.

Spivak, G. C. (2018). Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Valenzuela, J. M. (coord.). (2014). Tropeles Juveniles: culturas e identidades (trans) fronterizas. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte; Monterrey, Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León

Crianças e adolescentes: cultura como vetor de proteção em cinco regiões do Brasil[83]

[83] Apresentam-se aqui resultados de um dos eixos que compõem a pesquisa mais ampla – Cultura como vetor de proteção em 5 regiões do Brasil: protagonismo de crianças e adolescentes nas políticas públicas (2017-2019) – realizada por equipe de investigadores da Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais (Pontifícia Universidade católica de São Paulo

SILVIA H. S. BORELLI[84], ARIANE ABOBOREIRA[85] Y MARIA C. S. PAIVA[86]

Resumo

O percurso investigativo realizado permitiu mapear, sistematizar e publicizar experimentações culturais de infâncias e adolescências, cuja invisibilidade contrasta com a energia e a expressividade com que crianças e adolescentes se engajam em ações culturais diversas, em diferentes territórios e com uma multiplicidade de veículos e formas de manifestação. Iluminar e evidenciar as formas como se processam a vida cultural de crianças e adolescentes – demarcando sua condição de sujeitos de direitose a importância da cultura como meio privilegiado de proteção e participação social –, só foi possível em função de um diálogo com organizações, coletivos, pesquisadores e crianças e adolescentes.

Afinal, de que cultura estamos falando?

- PUCSP. Brasil), no marco do termo de fomento com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do Governo Federal. Celebrado em 2017 e com duração de 24 meses, estudo teve como foco as ações culturais que enfatizam a participação, o uso e apropriação de espaços públicos e a defesa de direitos de crianças e adolescentes, em 5 regiões do País e 5 estados da Federação: Bahia, Distrito Federal, Pará, Rio Grande do Sul e São Paulo. A pesquisa foi coordenada por Carola C. Arregui, Silvia H. S. Borelli e Pedro C. Pontual (2019).

[84] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Doutorado e Livre Docência em Antropologia pela PUC- SP. Professora Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP. CV: http://lattes.cnpq.br/3417483792462916. Orcid: 0000-0003-3510-6625. H5: 21. Correio eletrônico: sborelli@pucsp.br.

[85] Pontifícia Universidade católica de São Paulo, Brasil. Mestrado em Ciências Sociais pela PUC-SP. Doutoranda em Ciências Sociais pela PUC-SP. Correio eletrônico: ne_abo@hotmail.com.

[86] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Mestrado em Ciências Sociais pela PUC-SP. Doutoranda em Ciências Sociais pela PUC-SP. Pesquisadora na Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais, PUC-SP. CV: http://lattes.cnpq.br/6356530355056004. Orcid: 0000-0001-8798-461X. Correio eletrônico: mcspaiva@pucsp.br

A cultura como vetor de proteção foi o eixo mobilizador para o desenvolvimento teórico e metodológico desta pesquisa e nos propusemos a refletir sobre as facetas da cultura em toda as suas tonalidades normativas e afetivas que a tornam um organismo pulsante. Ao longo dos processos de investigação e da criação de vínculos entre pesquisadores, educadores, articuladores culturais, gestores de organizações e coletivos que dividiram conosco múltiplas experiências, algumas perguntas foram reformuladas, outras reiteradas e reflexões compartilhadas; e os debates e conversas que tivemos ao longo da pesquisa, e que foram nos interpelando cotidianamente, nos fizeram revisitar e atualizar concepções acerca da noção de cultura e de seus desdobramentos na vida cotidiana. Priorizamos, nessa caminhada de investigação, o diálogo com as diferentes trajetórias dos sujeitos envolvidos, assim como as experiências tecidas e partilhadas nos usos e nas produções culturais imbricadas em seus modos de viver essas experiências.

Quando você se envolve com a cultura, você tá diretamente se envolvendo com conhecimento. E quando você tem um contato com o conhecimento, você cria o hábito de questionar, se aquilo é realmente o que você quer, se aquilo é bom pra você. E não esperar que outra pessoa venha e diga pra você que é aquilo que você tá precisando. Então eu acho que a cultura é um dos pontos fundamentais da política" (Adolescente, visita de campo região Nordeste, Bahia, REPROTAI - Rede de Protagonistas em Ação de Itagipe).

Mas afinal, ¿o que é cultura? Historicamente, inúmeras reflexões acerca do tema da cultura foram elaboradas. Diversas e divergentes interpretações foram e são estabelecidas e essas negociações demonstram a complexidade e ambivalência da temática. Cultura concebida como costume, hábito, conjunto de códigos e padrões que regulam e penetram nas vidas sociais, econômicas e políticas dos indivíduos que fazem parte de diferentes sociedades; cultura entendida como cultivo, um cuidado com algo, uma relação de continuidade com

a natureza e a condição humana; cultura em simbiose e como sinônimo de civilização, de erudição e de poder, associada a culto ou cultura erudita; cultura de massa, cultura popular, cultura tradicional (Eagleton, 2005; Williams, 2011). Pensar a cultura, portanto, é perceber as tensões e as fronteiras – epistemológicas e simbólicas – que o termo representa, da mesma forma que caminhar por entre as transições e reformulações que o conceito carrega e que estão incorporadas às suas definições e aos seus desdobramentos.

A concepção que adotamos nesta pesquisa é a de cultura como algo comum a todos, que faz parte do cotidiano de todas as sociedades, que atravessa as diversas áreas da vida social, política, educacional, assim como se revela em práticas, ações e intervenções individuais e coletivas. Em diálogo com Williams (2011), entendemos que a cultura carrega em si essas ambivalências e revela, ao mesmo tempo, algo de tradicional e de criativo; é traduzida tanto pelos significados mais comuns, cotidianos e coletivos quanto pelos mais refinados significados individuais: "Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo" (Williams, 2015, p.5). Conhecer o universo da cultura é fundamental para compreender as táticas de participação, conhecer mais o valor das artes como mecanismo de expressão das crianças e adolescentes e valorizá-los, pois neste momento de criação é mobilizado todo um repertório que foi acumulado em suas trajetórias; há potencial transformador nessas atuações, a cultura garante a discussão, a reflexão, a expressão e a ação (Fórum Descentralizado dos Direitos da Criança e do Adolescente, Região Sudeste, São Paulo).

Neste enredar possível no universo da cultura, vozes, escrituras e expressões articulam-se com a política e possibilitam a criação de cenários múltiplos de existência e de modos de vida, por meio das práticas político-

culturais das crianças, dos adolescentes, gestores, educadores. A cultura insere-se como parte fundamental no desenvolvimento de interpretações e significações e no desdobramento de práticas cotidianas, nos quais a disputa e a negociação – por territórios (contra)narrativas, corpos e memórias – são elaboradas e ressignificadas e, ainda mais, sentidas e experimentadas nessas vidas, em suas rotinas usuais.

Com a pesquisa de campo – observações etnográficas presenciais e virtuais, entrevistas, rodas de conversa, questionário, fórum – aprendemos ainda mais sobre esses usos e significados. Nas falas das organizações e nas atividades desenvolvidas com as crianças e os adolescentes, é possível observar que a cultura se desenvolve, efetivamente, no cotidiano desses sujeitos; existe um trabalho, por parte das organizações, casas, escolas e coletivos, de incorporar elementos que fazem parte do dia a dia dessas crianças e adolescentes. Algumas instituições na região norte, por exemplo, nos relataram que muitas de suas atividades têm como base elementos amazônicos e fazem menção aos rios, à fauna e à flora dos locais, como confirma o educador da Associação Amazônica Tambor na Mata:

> Realizamos um trabalho de educação ambiental para crianças e adolescentes com jogos pedagógicos e as histórias com temáticas de animais, bichos e cantigas, teatro de fantoches, que falem da vida cotidiana das comunidades e que coloquem os rios, lagos, fazendas, florestas, aventuras do boto, carimbó, tudo que seja Amazônia no mesmo grau de importância que eles aprendem aspectos culturais que não são locais. (Associação Amazônica Tambor na Mata, Questionário, Pará)

Com base nas práticas culturais que protagonizaram essa pesquisa, a cultura se revela, portanto, como lugar de excelência para pensar, entender, experimentar e transformar os espaços e as relações sociais.

Podemos compreender, então, que a cultura está em permanente movimento e sua produção se faz nocotidiano, por meio de práticas, usos e formas de apropriação realizados pelos atores nela envolvidos. Extrapola as perspectivas comumente associadas à dimensão ilustrada, erudita e cultivada – como por exemplo, vinculada apenas à produção museológica, às artes consagradas, à literatura ou à música clássica – e passa a ser observada/ interpretada diretamente nas práticas da vida cotidiana (Williams, 2011), nas estratégias e nas astúcias (Certeau, 1998) que seus atores e produtores constroem frente ao hegemônico – tais como o grafite, a cultura popular, a capoeira, entre outras. Materializa-se em ações simbólicas, mais ou menos institucionalizadas, de enfrentamento e consentimento, negociação e conflito, resistências, re-existências e sobrevivências dessas crianças e adolescentes.

Assim, compreendemos que a cultura é construída em interlocução com as histórias e realidades de vidas múltiplas e distintas, más que são, ao mesmo tempo, singulares e coletivas concebidas e construídas por meio de inúmeros repertórios e trajetórias: crianças indígenas que chegam, no Pará, para a realização de atividades nos espaços de que participam, com os corpos pintados e mostram aos seus colegas outras alternativas de uso do corpo; crianças e adolescentes ciganas no Distrito Federal que, com suas memórias e heranças culturais, trocam e compartilham experiências culturais com seus colegas; crianças e adolescentes negras, em São Paulo, que mantém viva memórias e narrativas de seus mais velhos, demonstrando que os seus passos no presente também seguem trilhas que vêm de longe; e das várias possibilidades de articulação e aprendizado bordadas em uma imensa colcha de retalhos que, com seus significados “comuns”, acentuam e expandem os contornos de múltiplas formas nesses espaços de trocas.

Trata-se, pois, de considerar que, ao apresentar e propor novas práticas e expressões culturais, ampliam-se os horizontes de compreensão de mundos e os modos de ser, estar e viver, sobretudo em questões que envolvem as alteridades, o conhecimento e os reconhecimento de pessoas distintas que fazem parte do cotidiano das crianças e dos adolescentes. As práticas culturais garantem experiências plurais, que ressoam na edificação de sujeitos políticos e da cidadania entre esses meninos e meninas, formando assim redes e novas perspectiva acerca de suas trajetórias e de narrativas.

Cultura como vetor de proteção: valorizar, resgatar e re-existir

Percebemos que a cultura atua de diversas maneiras nas organizações e coletivos que acompanhamos, mas, de alguma forma, ela está no centro de imaginários e identificações diversas e no cerne das disputas e das negociações pela consolidação de práticas e narrativas.

A cultura em seus aspectos conjuntivos, evidencia-se como produção e possibilidade de inúmeras formas participativas para essas crianças e adolescentes. São maneiras variadas de protagonizarem e produzirem formas de viver; de se expressarem e de criarem sociabilidades distintas. As ações socioculturais estão vinculadas e atreladas às maneiras de ser e estar, de dialogar e, de alguma forma, de "se ausentar" de situações e de percursos pré-estabelecidos e pré-determinados, de exclusões e de cenários onde a privação dos direitos é compulsória.

Cultura em sua dimensão processual, pressupõe mudanças, intersecções e transformações; está permanentemente atravessada por diferenças culturais, inseridas em espaços-tempos específicos e que carregam consigo resíduos de outras culturas e de tempos passados (Williams, 2011). As práticas culturais, nesses contextos, assumem uma dupla articulação: revelam-se, por vezes, como meio de acesso a outras

dimensões da estrutura social, em interlocução direta com a educação, a saúde e a assistência social e, em outros momentos, apresentam-se como finalidade – reconhecimento, resgate, valorização, empoderamiento, celebração e ampliação da memória e do repertório cultural de crianças e adolescentes, sobretudo em situações de agudas desigualdades sociais e desproteção.

Percebemos que a cultura contribui para a autoproteção e, ela própria, torna-se um vetor de proteção para crianças e adolescentes, quando cria condições para estar junto, brincar junto, aprender junto; quando aporta atividades de caráter participativo, cooperativo e colaborativo; quando reivindica espaço público para a realização das ações e quando demanda o protagonismo dos participantes para conquistá-lo; quando, por meio da realização de jogos e da dimensão lúdica, apresenta outras ordens simbólicas e imaginárias, capazes de transformar o mundo, para além das fronteiras do possível, do permitido; quando as ações de pintar, cantar, tocar, dançar e escrever abrem janelas de conhecimento/ reconhecimento de outros mundos e geram indagações sobre "como fazer" para alcançá-los; quando tudo isso, junto, se torna evidente, percebemos que as práticas culturais atuam de forma a fortalecer e a construir sujeitos de direitos e sistemas identitários.

Vale ressaltar que as práticas culturais ressoam nas múltiplas dimensões e condições de existência de crianças e adolescentes, para além do momento em que as atividades culturais são desenvolvidas nas instituições; a cultura produz novos sentidos às suas escolhas e possibilita, ainda, a construção de novos discursos capazes de fortalecê-los em meio a situações de bullying, de preconceitos, violência, racismo etc.

Nas cinco regiões analisadas foi possível perceber que a preocupação com temáticas relacionadas às questões identitárias e, também, vinculadas ao resgate e a construção da autoestima das crianças e dos adolescentes, é

uma pauta forte e presente. A incorporação de temas que atuam no resgate às culturas, memórias, histórias silenciadas, são formas de contar e traçar novas narrativas.

Auxiliam na construção de outras experiências vividas por essas crianças e adolescentes. Atuam na valorização de culturas, de vidas, de trajetórias e trabalham na afirmação de identidades distintas e plurais. O coletivo Espelho, espelho meu que tem atuação em São Paulo, nos relatou uma experiência voltada para a auto-afirmação de identidades e a contraposição ao racismo:

> Caixa surpresa: A educadora irá possibilitar que as crianças e adolescentes abram uma caixa, mas antes ela irá enfatizar que dentro da caixa há um rosto e um cabelo muito especial e bonitoe que faz parte de sua identidade; após essa informação cada criança abrirá a caixa e dentro haverá um espelho onde vão se observar e perceber que suas características são importantes pois são sua identidade. Após essa ação, abriremos uma roda de conversa para que todas as crianças e adolescente se expressem e digam sobre fatos que sofreram por conta do racismo existente na sociedade. (Espelho, Espelho Meu, Região Sudeste, São Paulo)

Assim como os depoimentos chegados da Bahia, com a valorização da negritude para crianças negras: As práticas executadas de sensibilização e valorização da negritude no espaço escolar foram feitas por meio de oficinas de confecção de bonecas de pano negras, tendo como finalidade a afirmação de referências às crianças negras em uma fase essencial do seu processo formativo: as primeiras séries de sua escolarização (Bonecas negras, cadê, Questionário, Bahia).

Da mesma forma que o coletivo Espelho, ¿Espelho meu, em São Paulo e o Bonecas Negras, Cadê? que trabalham com o resgate das raízes culturais, na afirmação de uma ancestralidade negra e na valorização das

identidades das crianças e adolescentes, percebemos em outras regiões a mesma incidência de demanda. Quando fomos à campo na UNIPOP – Instituto Universidade Popular – em Belém do Pará, uma adolescente lembrou de uma atividade em que eles trabalharam, em conjunto com a instituição, as identidades "fora da caixinha", aquelas que não seguem um padrão definido. Discutiram sobre a importância de entender as singularidades e compreender que essas não impedem a vida em coletividade, assim como não devem ser um obstáculo para que possam realizar qualquer atividade em suas vidas cotidianas. Nesse sentido, a cultura revela-se como uma ferramenta potente de proteção, capaz de atuar no desenvolvimento de visão crítica e na desnaturalização das desigualdades sociais, aliada a uma ação combativa frente a essas desigualdades e todas as espécies de preconceito.

Essa noção está diretamente relacionada à proteção, uma vez que, enfrenta os inúmeros racismos, machismos e os estigmas – inclusive, territoriais – que acometem crianças e adolescentes nas cinco regiões do país. Na perspectiva das crianças e adolescentes, as atividades culturais possibilitam formas distintas e possíveis de posicionarem seus corpos no mundo e, por meio das ações e dos compartilhamentos, estabelecerem outros entendimentos sobre suas existências, como podemos ver no relato da Associação Quilombo do Tereré, na Bahia:

> O principal aqui é trabalhar valores, o respeito. Respeito ao corpo. Respeito à nossa cultura. E o respeito ao outro. Então o nosso lema é esse, fortalecer. Fortalecer as famílias, através da criança. (…) as pessoas não conhecem a capoeira, acham que é de malandro. Então tem toda essa parte negativa que acaba afetando as crianças. A gente mostra o valor da capoeira, de cuidar do nosso corpo. E a capoeira não se resume só à movimento. Ela contribuiu muito na política do Brasil. Ela é ciência também (…) na

capoeira a gente ensina física, matemática, geografia, filosofia. E também a postura, encarar de frente, olhar nos olhos, não falar de cabeça baixa, aquela coisa de ser menos. (Associação Quilombo do Tereré, Região Nordeste, Bahia)

A coordenadora dos projetos de gênero desenvolvidos na Plan Internacional reitera isso quando nos conta que há inúmeras propostas de atividades com as meninas, que envolvem módulos de formação que perpassam práticas esportivas, ativismo na internet, entre outras, mas a atividade que mais mobiliza as meninas é quando trajetórias de vida de outras mulheres são compartilhadas com elas em primeira pessoa.

Um dos pontos altos dos processos de formação que ocorrem quinzenalmente, por oito horas, com assuntos que articulam os pilares do projeto [aprender, liderar, decidir e progredir] é trazer histórias inspiradoras de outras mulheres; quando apresentamos trajetórias de mulheres que se parecem com elas ou que são dos mesmos territórios, elas passam a acreditar mais em suas próprias trajetórias; e levamos mulheres dos mais diversos âmbitos, lideranças sociais, quebradeiras de coco, marisqueiras, gerente de banco, professora universitária, professora primária, enfim o importante é que as meninas possam ouvir as narrativas contadas em primeira pessoa, perceber a grandeza de cada uma delas e o quanto isso reverbera (Plan Internacional, Região Sudeste, São Paulo).

A autoproteção e o autocuidado que encontramos ao longo da pesquisa entrecruzam-se e são atravessados às questões de proteção social, uma vez que a maior parte dessas organizações estão situadas em territórios privados de direitos ou atuam com crianças e adolescentes em condição de privação. A cultura, desse modo, atua como vetor de proteção frente às situações de desproteção social: dentre as citadas pelas cinco

regiões do país destacam-se as questões relacionadas à ausência de estrutura e/ ou abandono familiar, à violência e ao tráfico de drogas, que atravessam as vivências de crianças e adolescentes.

Nesse sentido, as práticas culturais, concebidas no cotidiano das organizações por meio de diversas modalidades e linguagens, configuram-se como espaços de cuidado, como redes de afetos e, principalmente, como terrenos férteis para que crianças e adolescentes expressem, produzam, reproduzam, apropriem-se e transformem os textos e contextos, parte de suas vidas. Dessas experiências de rasura e rearticulação de espaços de brincar, de falar e de se expressar, observamos que a cultura emerge como vetor de garantia de experiências plurais, de mediação com a educação, com a rua, com as violências, com negociações familiares. Também percebemos que é por meio dessas brechas forjadas nesses lugares praticados que crianças e adolescentes ensejam uma participação cidadã, desenvolvem redes de afetos, criam sentidos de pertencimento e vivenciam experiências potencialmente transformadoras.

O fazer cultural em condições e contextos coletivos e partilhados promovem redes de fortalecimento e reconhecimento de si, que puderam ser observadas nas experiências compartilhadas em todos os territórios. Neste sentido, compreendemos que a politicidade dos sujeitos foi estimulada por escutas, falas e apropriação de espaços, mediados por propostas que garantiram discussão, reflexão e ação.

A cultura é entendida como um instrumento político que possibilita a comunicação, denúncia e reflexão sobre temas diversos da vida cotidiana. Imersos nas experiências - que foram compartilhadas conosco – crianças e adolescentes se apropriam dos conteúdos e vivências para se expressarem de formas diversas e se inscreverem nos espaços públicos e privados, de trocas e decisórios, com potências sensíveis e mobilizadoras.

As contranarrativas tecidas e visibilizadas no cenário atual, atravessadas pelas reinvenções de si e dos espaços, encontram-se com as vidas sociais, políticas e culturais de diversos sujeitos, confrontam os cenários de marginalização e exclusão que, permanentemente, tentam assolar suas vidas. As práticas, corpos e memórias transmutam as porosidades de territórios e fronteiras de privação de direitos em concretudes conflituosas do existir e renovar.

A cultura alia-se à luta pela garantia de direitos, tais quais, educação, sociabilidade, resgate de memórias ancestrais, acesso aos mais variados aparatos públicos e privados e à democratização ao acesso da própria cultura. O cultural como espaço (Certeau, 1998) potente na formação e na criação de vínculos e de possibilidades/ oportunidades de criação de redes – entre familiares, vizinhos, pessoas do bairro, comunidade, órgãos e instituições.

São processos em constante desenvolvimento e renovação, dentro dos quais a cultura assume um dos papéis de centralidade nas negociações e disputas; o cultural como mediação das demandas que vêm emergindo, inclusive sobre as noções de pertencimento, participação, escuta, ancestralidade, memória e estigmas. O cultural permanece como elemento primordial nos processos de reconfigurações e ressignificações sociais. Na ausência de territórios, lugares, ou apenas a existência de espaços oficiais, os usos, as apropriações e as reinvenções também acontecem. A cidade e seus indivíduos tornam-se parte fundamental no desenho e na concepção de novos territórios e de outras formas de "fazer política" e conceber a cultura.

Referências

Protagonismo de crianças e adolescentes. São Paulo. EDUC-PUCSP. (s.d.). Recuperado de: https://www.pucsp.br/educ/downloads/CULTURA_VETOR_PROTECAO.pdf.

Certeau, M. de. (1998). A invenção do cotidiano. Rio de Janeiro: Vozes. Williams, R. (2011) Cultura e Sociedade. São Paulo: Vozes.

Williams, R. (2015). Recursos da Esperança. São Paulo: Editora UNESP.

Territórios de Performance Micropolítica: a ascensão de bolhas *queer* na espuma farmacopornográfica

DANIEL ZACARIOTTI[87]

Resumen

[87] Escola Superior de Propaganda e Marketing

Quais as possibilidades que a ascensão aos espaços de poder de ações, produções e movimentações *queer* dissensuais e interseccionais trazem para um país que vive o fortalecimento uma onda conservadora a cada dia? Este é o debate cerne desta pesquisa que tem Linn da Quebrada, Jota Mombaça e Musa Mattiuzi como sujeitos de aproximação e observação. Para a pesquisa, utilizamos a Performance e a Micropolítica como ponto central de discussão destas aqui chamadas. Espumas *queer* dissensuais de forma a observar e debater as potências da dissidência corporal-política-artística, em especial, aquelas que cruzam pautas políticas e sociais.

O presente artigo visa discutir o surgimento de ações, produções e movimentos *queer* dissensuais – Rancière (2009) - no tecido artístico contemporâneo do Brasil (aqui referidos como Bolhas), sendo estas ações encabeçadas por sujeitas jovens, dissidentes de sexo e/ou gênero e negras – Zacariotti (2018, 2020, 2021), Rocha (2010, Pocahy (2016), Pereira (2015). Para isto, trazemos produções de Linn da Quebrada, Jota Mombaça e Musa Mattiuzi. Consideramos para esta pesquisa produções que, além de trazerem o caráter da interseccionalidade para seu centro, se apoiam em dois elementos principais: em uma prática performática incorporada e na micropolítica.

A prática performática incorporada, seguindo as ideias de Taylor (2003), se baseia na performance como frente de transferência de conhecimento e de criação de espaços de resistência canalizados a partir da dissidência corporal e espiritual, ou seja, o corpo e suas conexões com outros corpos estão no centro da produção de saber e arte. Para a performance, o corpo é o centro de toda e qualquer possibilidade epistêmica e de resistência. Em paralelo, a micropolítica, seguindo Deleuze e Guatarri (1996a, 1996b, 2010) e Rolnik (2018), é a ação de vida focada nos escapes e elementos que fogem às disciplinas, ao primeiro olhar, e às lutas

de primeira instância; ou seja, o foco da micropolítica está na tensão entre a força vital das sujeitas e a biosfera e não apenas no questionamento das assimetrias de poder.

Desta forma, aliando a ideia de corpo como centro – advinda da performance – e de foco na força vital existente entre sujeita e biosfera – proposta pela micropolítica –, podemos observar as criações artísticas das sujeitas aqui trazidas como uma possibilidade de criação de novos territórios – o que aqui propomos chamar de Bolhas *queer* dissensuais dentro da Espuma farmacopornográfica, em outras palavras, dentro da matriz do capitalismo contemporâneo.

Neste sentido, para a discussão destes aqui chamados Territórios de Performance Micropolítica, ou ainda, Bolhas *queer* dissensuais, trabalharemos com a Esferologia de Sloterdijk (2014, 2016, 2017) como base epistemológica. A Esferologia pressupõe a existência de três grandes esferas de formação histórica e social do humano: as Bolhas, os Globos e as Espumas. As Bolhas, como apresentadas por Sloterdijk (2016) e Céspedes (2018), são caracterizadas pelas relações duais na história do ser humano, como as primeiras tribos e grupos formados durante o período. Paleolítico e a relação feto-mãe. Desta forma, as Bolhas caracterizam a relação ser-par e as crenças e costumes destes pequenos grupos. O rompimento dos pequenos grupos e a incorporação do exterior caracterizam o início do periodo dos Globos, ou, como mostra Sloterdijk (2017), é nos Globos que antagônico dá espaço à expansão e a um centro de poder e disseminação. Por fim, as Espumas são caracterizadas pela quebra tanto das relações ser-par (Bolhas) quanto das relações centro-indivíduos (Globos) através dos rápidos circuitos de troca e transferência, circuitos estes encabeçados pela comunicação, pelo consumo e pelo desejo. Deste modo, é em um mundo de Espuma que as produções aqui selecionadas se inserem – sendo essas possivelmente localizadas como Bolhas *queer* dissensuais. Acreditamos que elas possam ser

identificadas como pequenas Bolhas de ocupação *queer* dentro do tecido de Espumas característico da farmacopornografia, seguindo Preciado (2011, 2014, 2018). Ainda, seguindo Haraway (2009), Bourcier (2020), Maturana e Varela (1980) e Butler (2019), estas Bolhas funcionariam como um espaço de relato de si, autopoiesis, frente aos deslocamentos do saber e das cooptações realizadas pelo neoliberalismo sobre as imagens, significados e corpos *queer*.

Assim, dentre as produções discutidas neste artigo, estão as obras musicais e audiovisuais de Linn da Quebrada 2019ª, 2019b), as criações de arte visual e performática de Jota Mombaça (2016, 2020) e as performances e fotoperformances de Musa Mattiuzi – reforçando mais uma vez que esta seleção foi feita também pensando nos debates de interseccionalidade entre juventude, raça, gênero, classe e sexo, levantados por essas artistas em seus territórios. Para tal discussão trabalhamos com uma perspectiva metodológica multi-situada, tendo o giro como ponto de partida e reencontro, sendo este, como mostra Dravet (2016), o elemento capaz de turvar contornos, borrar fronteiras e tornar mente e matéria um só. Desta forma, o giro seria o elemento capaz de aproximar os múltiplos Territórios de Performance Micropolítica de uma única vez e, ao lado da ruminação – Ferraz (2015) – o centro de um processo de pesquisa que alia a crítica e autocrítica. Partimos agora para o momento de análise das obras selecionadas das referidas artistas.

Linn da Quebrada, artista, performer, cantora, atriz, é nacionalmente conhecida por seu jeito inteligente e perspicaz de trabalhar com as palavras em suas músicas. Auto identificada enquanto travesti, Linn traz em suas letras narrativas cotidianas, possíveis e afirmativas de vivências e sociabilidades trans e, apesar de ter a música como centro de seu trabalho, isso perpassa todas as suas presenças midiáticas. No documentário *Bixa Travesty* (2018), dirigido por Kiko Goifman e Claudia Priscila, Linn é (re) apresentada – Amaral, Barbosa e

Polivanov (2015) – de forma a questionar todas as viabilidades dos discursos cis e heterocentrados. Acompanhando a vida da artista por seus shows, sua casa, sua história e relação com amigos, o documentário suscita um debate fundamental: qual é a história travesti que será contada? Neste caso a resposta é clara: a história que Linn desejar.

(Fonte: Documentário *Bixa Travesty;* Kiko Goifman e Claudia Priscila)

Apesar de ser creditada como roteirista e não uma das diretoras do filme, Linn, através de sua potente audiovisibilidade, toma para si completamente o poder dentro deste material audiovisual. Não estamos falando que exista ou deixe de existir um embate entre ela e os diretores por poder, porém, ao observarmos o documentário, o nome e a imagem de Linn se sobrepõem a qualquer outro sujeito que colabora com este filme. Desta forma, podemos entender com total lucidez a força que o discurso – tanto oral quanto visual – de Linn da Quebrada possuem; suas obras são contaminadas pela presença do eu, um eu que, indubitavelmente, marca o dissenso como centro.

Contemporânea a Linn da Quebrada, Musa Mattiuzi é performer com produção centrada na cidade de Salvador. Musa é conhecida por ter seu próprio corpo enquanto, como a mesma diz em entrevista ao Prêmio

PIPA[88], sua matéria autoral e essencial. Em trabalhos como *Merci Beaucoup, Blanco!* (2017), o qual rendeu a artista uma indicação ao PIPA, Musa traz o debate interseccional entre raça e gênero para o âmago. Pelada, Musa pinta seu corpo negro de branco ao mesmo tempo em que usa uma máscara que impede a fala; a performance, é clara: como a linguagem pode ser uma ferramenta de propagação do racismo e, paralelamente, qual a possibilidade de fala de um corpo de uma mulher negra na Espuma em que vivemos?

(Fonte: Performance *Merci Beaucoup, Blanco!;* Musa Mattiuzi)

O corpo de Musa se torna então o retrato de diversos fatos e questionamentos de sua vida, como por exemplo, ter sido jubilada pela UFBA em um caso de racismo institucionalizado. Vemos então a produção de Musa Mattiuzi, assim como a de Linn da Quebrada, como um exemplo claro de criação de territórios possíveis de vivências para corpos dissidentes.

A terceira artista aqui trazida, Jota Mombaça, se apresenta em seu site[89] como uma bicha não binária que escreve, performance e atua na Academia nas esferas afetas aos estudos *queer* e decoloniais e, apesar de

[88] Disponivel em: https://www.premiopipa.com/pag/artistas/michelle-mattiuzzi/. Acesso 10/06/2021

[89] Disponivel em: https://jotamombaca.com/about-sobre/. Acesso 10/06/2021

suas excelentes proposições em relação à epistemologia na esfera acadêmica, nos atentaremos aqui a ela enquanto performer – especificamente na performance *Gordo Pass 94036546* (2012).

(Fonte: Performance *Gordo Pass 94036546;* Jota Mombaça)

Jota espera nua em uma cabine de banheiro público, é assim que a performance se inicia. À medida que a audiência chega Jota explica que tudo que acontecerá dentro da cabine terá o consentimento de ambas as partes, artista e público, e, assim, faz a pergunta que move a ação "posso tocar seu rosto com a minha mão esquerda? O corpo de Jota Mombaça está a todo momento no centro desta performance e o banheiro é o seu território, aqueles que entram afetam com este corpo gordo – como traz o nome da performance – e são afetados pelo mesmo. A performance *Gordo Pass 94036546* traz coloca em certâmen todas as pautas de um regime farmacopornográfico: um ideal impossível de corpo em paralelo à nudez como cerceamento dos corpos que fogem desse ideal. Jota não só provoca o expectador, ela diz: este é minha Bolha e você é bem-vindo.

Acreditamos que, ao considerarmos essas produções, e (re) apresentações artísticas encabeças por sujeitas jovens e com forte colocação política, poderemos identificar a definição de Bolhas *queer* em determinados espaços da Espuma famacopornográfica brasileira de modo a questionar: como poderão as

Bolhas *queer,* e as epistemologias por elas criadas, dissolver a Espuma cooptada pelo pensamento neoliberal e conservador que toma conta do país? Este debate, que se mostra não só oportuno como urgente – especialmente agora com o crescimento do retrocesso encabeçado pelo atual Presidente da República e seus seguidores no Brasil –, é, possivelmente, respondido pelas três artistas aqui trazidas.

Criar um território de ação artística, política e midiática dissensual e interseccional é o primeiro passo para a dissolução dos ideais neoliberalistas e o motivo disso está no centro das três produções aqui apresentadas: no corpo. Como proposto pela Performance e pela Micropolítica, o corpo é, ao mesmo tempo, o centro de tensões entre sujeitas e bioesfera e o potencial de transferência de conhecimento entre os mesmos; ou seja, é apenas a partir da utilização do corpo como centro de (re) apresentação que os outros corpos poderão ser afetas. O corpo é o centro do afeto e da afetação. O corpo é, e sempre será, o primeiro espaço possível para a criação das aqui chamadas Bolhas *queer* dissensuais e, por consequência, o elemento cerne dos enfrentamentos às perversidades e os desencantos do conservadorismo.

Referências

Amaral, A.; Barbosa, C.; Polivanov, B. (2015). "*Subculturas, re(a)presentação e autoironia em sites de rede social: o caso da fanpage "Gótica Desanimada" no Facebook". Lumina, 9* (2).

Bourcier, S. (2020). *Homo Inc. Orporated:* o triângulo e o unicórnio que peida. São Paulo: N-1 Edições.

Butler, J. (2018). *Relatar a si mesmo.* Crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica.

Céspedes, F. *A comunicação esférica de Peter Sloterdijk. MATRIZes, 12*(2), 311-316.

Deleuze, G. e Guatarri, F. (1996a). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, v 1.

Deleuze, G. e Guatarri, F. (1996b). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.* Rio de Janeiro: Editora 34, *v.3*.

Deleuze, G. e Guatarri, F. (2010). *O Anti-Édipo*: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34.

Dravet, F. (2016). Comunicação e circularidade – estudo de comunicação feminina a partir do giro da pombagira. In: Dravet, F. et al. (orgs.). *Pombagira: encantamentos e abjeções.* Brasília: Casa das Musas, 2016. 95-115. Disponível em: https://www.academia.edu/38625519/POMBAGIRA_encantamentos_e_abje%C3%A7%C3%B5es.

Ferraz, M. (2015). *Ruminações, Cultura Letrada e Dispersão Hiperconectada*. Rio de Janeiro: Garamond.

Haraway, D. (2009). *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*. *Cadernos Pagu, 5*, 7-41.

Maturana, H. e Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition; the organization of the living.* Boston: Reidel.

Mombaça, J. (2016). *Rastros de uma Submetodologia Indisciplinada*. *Concinnitas, Rio de Janeiro, 1* (28), 341-353.

Mombaça, J. (2015). *Pode um cu mestiço falar?***.** Disponível em: https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee

Pereira, P. P. G. (2015). *Queer decolonial: quando as teorias viajam*. Contemporânea – *Revista de Sociologia da UFSCar. Sao Carlos, 5* (2), 411-437.

Pocahy, F. (2016). *(Micro) políticas queer: dissidências em pesquisa*. Textura, *Canoas, 18* (38), 8-25.

Preciado, P. (2014). *Manifesto Contrassexual.* São Paulo: n-1 edições.

Preciado, P. (2011). *Multidões queer: Notas para uma política dos anormais. Revista de Estudos Feministas, 19* (312), 11-20.

Preciado, P. (2018). *Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica.* São Paulo: n-1 edições.

Quebrada, L. (2016). *De testemunha de Jeová a voz do funk LGBT, MC Linn da Quebrada se diz 'terrorista de gênero*. Disponível em.

Quebrada, L. (2018). *Linn da Quebrada: Crise na Música e na Política*. O Povo, 23 out. 2018b.

Rancière, J. (2009). *A partilha do sensível:* estética e política. São Paulo: Editora 34.

Rocha, R. (2010). *Políticas de visibilidade como fatos de afecção: Que ética para as visualidades? Revista FAMECOS (Online), 17*, 6264, 2010.

Rolnik, S. (2018). *Esferas da Insurreição.* 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 208 p.

Sloterdijk, P. (2014). *Esferas III*: Burbujas. Madrid: Siruela.

Sloterdijk, P. (2016). *Esferas I:* Bolhas. São Paulo: Estação Liberdade.

Sloterdijk, P. (2017). *Esferas II:* Globos. Madrid: Siruela.

Taylot, D. (2003). *The archive and the repertory*: performing cultural memory in the Americas. Durham: Duke University Press.

Zacariotti, D., Molina, A. (2018). O Sexo Travesti como um Fator Político. *Estudios de Género, Salamanca, 13* (1), 316-326.

Zacariotti, D. (2020). *Práticas de conhecimentos possíveis para corpos indisciplinados*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM, 43, 2020, Salvador. Anais eletrônicos**.** São Paulo: Intercom.

Zacariotti, D. (2021). *Do reconhecimento à redistribuição de gêneros dissidentes a partir da linguagem como poder. Revista Temática*, *João Pessoa, 17* (1), 61-74. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/57174/32587.

Mesa 4

Educación interculturalidad y tecnologías de información y comunicación TIC

Las Tics en la enseñanza de las ciencias sociales: Una experiencia educativa en contextos diversos

ROMELIA NEGRETE[90]

Resumen

El artículo describe el valor otorgado en la enseñanza, al uso de los TICS en los currículos de educación básica primaria y secundaria. Se sustenta la importancia del uso de tecnologías en contextos rurales diversos y complejos en la que está inmersa la población de estudio: docentes, estudiantes y familias participantes con formas de aprender intensificada durante la pandemia COVID-19. Investigación con enfoque socio crítico, técnica cualitativa, diseño documental y uso de materiales educativos acordes al contexto en el cual conviven docentes en formación y sus estudiantes. Los resultados son variados según la intencionalidad en el uso de herramientas tecnológicas: teléfono móvil, redes sociales, en función de la enseñanza de las ciencias sociales, el hallazgo principal se evidencia en la mejora de los procesos cognitivos y emocionales de los estudiantes participantes.

Palabras clave. TIC, educación rural, contextos diversos.

Introducción

[90] Fundación Universitaria del Areandina, Facultad de Educación. Lic. Ciencias Sociales, rnegrete@areandina.edu.co https://eresearch.areandina.edu.co/discover/display/n4983 Código ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7388-1265

Este trabajo es resultado del proyecto INFANCIAS Y JUVENTUDES: COMPRENSIÓN DE SENTIDOS Y SUBJETIVIDADES DESDE TERRITORIOS SOCIOCULTURALES DIVERSOS- FASE II Con Código: CVF2021-KO-B12286, Feb-Nov 2021; proyecto interdisciplinario, adscrito al grupo Kompetenz. se inscribe en la línea de investigación Educación, sujeto y sociedad en la sublínea *"Didáctica de las ciencias sociales y TIC"* Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Areandina en Bogotá, Colombia

Los contextos escolares donde se realiza la practica interdisciplinaria y pedagógica de los estudiantes del programa de LCS de Areandina, se convierten en referentes espacios temporales para investigar la formas como los docentes en formación implementan los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje encaminados a responder por el derecho a la educación de la población de estudiantes a cargo, en especial en zonas de difícil acceso, conflicto armado, tiempos de COVID-19 y deprimida por sus condiciones socioeconómicas que padecen estas poblaciones en los contextos rurales de los municipios que más adelante se mencionan. Sin embargo, como lo expresa un documento de revisión se realizó en un contexto, desconectado de las TIC, donde, sin importar la carencia de aparatos tecnológicos, se buscó la implementación de estrategias para transformar el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

Como objetivo central la investigación se propone describir el valor preponderante de la TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes que habitan en territoritos diversos donde se adelanta la práctica pedagógica de maestros en formación desde la función social de la docencia para llegar a estas poblaciones vulnerables y posiblemente transformar sus vidas.

Para fines de organización, el artículo se estructura de la siguiente manera: 1. La perspectiva de observación en lo cotidiano en la acción educativa. 2. El antes y el transcurrir educativo en tiempo de pandemia COVID -19 en el contexto rural. 3. Afectaciones y toma de decisiones con la TIC. 4. A manera de conclusiones

La perspectiva de observación- en lo cotidiano en la acción educativa

La descripción parte de una perspectiva de observación y acción en lo cotidiano de la acción educativa en la que se relacionan y habitan los estudiantes y sus familias con tensiones y conflictos desde donde se percibe alcanzar el objetivo a partir de la pregunta ¿cómo se integran las TIC (herramientas digitales,

dispositivos móviles y WhatsApp) en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en contextos diversos antes y en tiempo de COVID-19? de modo que en primer lugar se identifican algunas causas que afectan las motivaciones en el aprendizaje de los estudiantes adscritos a la realidad de las zonas rurales y poblaciones vulnerables de Colombia y surge la reflexión que ese desafío planteado por las condiciones específicas que entraña el contexto rural y se trata de encontrar luces y respuestas sobre la manera cómo utilizando las TIC, puede mejorarse la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, constituyéndose éstas e una idónea herramienta didáctica.

Lo anterior, nos permite reconocer la utilidad del uso de los dispositivos tecnológicos y la red social de WhatsApp como mediadores del proceso educativo al convertirse en un puente de comunicación entre docentes-familia y estudiantes de manera que se plantea como un objetivo imperativo el diseño de estrategias pedagógicas que despierten el interés por el aprendizaje de las ciencias sociales como disciplinas vinculadas al que hacer social de las comunidades diversas.

Empero, resulta de suma importancia que los docentes tengan competencias del saber- conocer y utilizar las herramientas digitales, sus procesos y criterios para mejorar y despertar la motivación de los estudiantes así como sus desarrollos cognitivos que en su implementación proporcionan diferentes alternativas dirigidas a superar las dificultades en el contexto diverso de las instituciones en Tierralta (Córdoba) en básica primaria del grado quinto junto con los estudiantes de la comunidad del resguardo indígena *Totumal* de básica secundaria, ubicado en la región del bajo occidente de Belalcázar, departamento de Caldas, habitado por 160 familias integrantes del resguardo y con una población de aproximadamente 40 niños, en edad escolar en modalidad de aula multigrado. En consecuencia, Molina (2018, p. 75) considera las TIC como herramientas tales como

computadoras, proyectores, televisores, micrófonos, conectividad, recursos digitales indispensables para favorecer la integración de las tecnologías al currículo a partir de competencias digitales y otras. En este sentido el interés por mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes es una necesidad latente en los docentes en formación antes y durante la pandemia COVID-19 ya que aprovecharon los pocos recursos y herramientas tecnológicas emprenden su acción pedagógica que después se convertirá mediante el celulares y WhatsApp en los canales mediadores de aprendizaje y comunicación.

El trabajo por organización expositiva se refiere a lo siguiente: 1. El antes y el ahora de la pandemia COVID-19. 2. Afectaciones y toma de decisiones con la TIC. 3. Impacto pedagógico, curricular y en la evaluación.

El antes y el ahora de la pandemia COVID -19 en contextos diverso escolar

Existen aportes de los registros de la experiencia pedagógica investigada en los diarios de campos de los maestros y en su documento de reflexión como instrumentos metodológicos que describen la situación de los estudiantes durante su desarrollo presencial anterior a marzo de 2020 como se adelantaba la acción educativa en las instituciones mencionadas y que a partir de la pandemia del COVID-19 se intensifican las estrategias virtuales desde el programa ministerial “Aprender en Casa” utilizando las redes sociales como es el caso de WhatsApp en gran porcentaje en especial en la región de Córdoba en el municipio de Tierralta combinada con la entrega de material pedagógico a los padres de familia por la carencia de la conectividad y los dispositivos tecnológicos y de este modo, seguir con el proceso educativo. Encontramos dos momentos del mismo propósito educativo inicial con estrategias pedagógicas acordes con las que ofrecía la institución como lo narra antes de la cuarentena, los docentes participantes:

> Para implementar nuestra propuesta, se utilizaron básicamente dos estrategias metodológicas como son: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la implementación del trabajo colaborativo, las cuales sirvieron de fundamento operativo especialmente dentro del aula, dados los limitados recursos tecnológicos, pues, aparte de carecer de conexión a internet, los obsoletos equipos de cómputo no sumaban más de 8, aunque favoreció significativamente la posibilidad de contar con un video *beam*, un televisor y un equipo de sonido sencillo. La utilización creativa y oportuna de estos recursos con diseño de estrategias han favorecido notablemente el proceso enseñanza-aprendizaje del grupo de estudiantes. (Docentes del departamento de Córdoba)

La geografía no como el lugar físico delimitado sino como espacio y contextos diversos incide en las condiciones y capacidad de las regiones para desarrollar y adaptar los avances tecnológicos necesarios como una media o indicador socio económico y cultural de impacto en el caso educativo. Tierralta y Belalcázar constituyen un espacio geográfico que representa especificidades y características socio políticas y culturales donde los sujetos interactúan desde sus necesidades y expectativas, situación palpable en las regiones mencionadas que padecen inequidad, y desigualdad para acceder e incorporar la TIC como lo hemos encontrado en los registros pedagógicos. Sumado a lo anterior, la pandemia ocasionada por coronavirus o COVID-19 ha hecho evidente la precariedad de las regiones y su sistema educativo al no estar preparados ni antes de la crisis sanitaria ni durante su propagación, tema denunciado por organismos internacionales como la CEPAL (2020) que afirman el aumento de la pobreza y la pobreza extrema en los países de la región donde el descontento social viene persistiendo entre las poblaciones más vulnerables. Los efectos negativos en temas

de salud y educación, exigen infraestructuras y recursos tecnológicos con los cuales muchos centros no cuentan tal como afirma la UNESCO en cita de la Cepal (2020):

Ha identificado grandes brechas en los resultados educativos, que se relacionan con una desigual distribución de los docentes, en general, y de los docentes mejor calificados, en particular, en desmedro de países y regiones con menores ingresos y de zonas rurales, las que suelen concentrar además a población indígena y migrante.

En suma, las medidas tomadas no solo en Colombia y sus regiones sino en los países del mundo frente a la crisis generó el despliegue de modalidades educativas desde el aprendizaje remoto mediado por el uso del dispositivo móvil con o sin internet y el WhatsApp, obligando a la movilización de personal docente a las comunidades donde residen los estudiantes y sus familias.

Afectaciones y toma de decisiones con la TIC

La cuarentena a la que estuvo sometida Colombia y el mundo entero con la propagación del COVID-19 hizo visible la actitud de los niños frente a sus procesos de aprendizaje donde se empezó a denotar una gran lejanía en ellos con la escuela e incluso desmotivación por lograr altos y mejores niveles de desempeño escolar, poco interés por sus aprendizajes académicos, pesimismo y la falta de fe por avanzar hacia un futuro con mejores oportunidades.

Lo anterior implicó toma de decisiones e iniciativa entre los maestros a partir de revalorizar los equipos tecnológicos con que cuentan las escuelas y las familias, con o sin acceso a internet se ponen en marcha y se reconocen como alternativa para hacer frente al proceso de enseñanza. Las familias por su lado, también valoran sus recursos móviles como medio de comunicación entre estudiantes-acudientes y docentes, sin

embargo, algunos no cuentan con la red social de WhatsApp lo que obliga a una comunicación directa por llamadas para asesorar tanto a estudiantes como sus cuidadores en como acompañar el proceso de aprendizaje tal como lo afirma una docente participante:

> Se pudieron plantear estrategias virtuales utilizando las redes sociales como es el caso de WhatsApp, Messenger y algunas visitas domiciliarias concertadas con algunos padres ya que sus hijos no contaban con los medios tecnológicos para recibir las guías educativas para avanzar en el proceso académico, para estas visitas se utilizaron las medidas sanitarias necesarias para complementar el trabajo que se venía desarrollando, en lo cual los estudiantes y los padres fueron muy participativos con este proceso.(Docente participante)

En este sentido es innegable que las tecnologías y las comunicaciones han impactado a estas comunidades de Córdoba y Belalcázar modificando los referentes culturales en la relación escuela-familia para resignificar incluso pautas de interacción que se expresan de diversas formas e incluso renovables que exige retos a los conocidos métodos de enseñanza y producción de conocimiento sobre lo social ya en constante transformación que arrastran nuevas formas de interacción e intercambio social intervenidos por las mediaciones tecnológicas. Tal como afirma Pacheco Méndez (2017):

> Ha sido la mediación de las actuales TIC lo que en buena medida ha permitido revertir dicha tendencia interpretativa, restituyéndole al individuo su capacidad para intervenir de manera decisiva en la configuración del nuevo espacio social, cultural y cognitivo en el que habita. (p. 181)

Impacto pedagógico, curricular y de evaluación

En el marco de garantizar el derecho a la educación como lo consagra la Constitución Política de Colombia de 1991 "es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura" (Art 67) las instituciones educativas junto con sus docentes en formación ajustaron el currículo, los recursos y flexibilizaron la evaluación en función de los aprendizajes escolares.

Han sido las guías de aprendizaje y los recursos enviados por WhatsApp los medios efectivos para mantener la continuidad curricular y ante todo sobrellevar las situaciones deficitarias con que cuentan las familias y los estudiantes para incentivar la motivación y la esperanza de que la educación no es una promesa sino un derecho que debe ser cumplido, donde se prioricen los valores y las competencias aun cuando no se cuente con estrategias nacionales de educación con un modelo que aproveche las TIC como sostiene Álvarez y otros (2020). De este modo, las escuelas representan espacios que sirven de puente entre los sujetos en formación y las familias para que los estudiantes tengan la posibilidad de aprender a ser, saber, hacer y convivir. Por otro lado, estaríamos contribuyendo, de alguna manera a cerrar la brecha cultural que se va creando por la falta de atención de los gobiernos nacionales y locales en cuanto a la dotación de salas de informáticas y aparatos tecnológicos, tales como: TV, *tablets*, vídeo *beam,* acceso a Internet y equipos de sonido, para propiciar una educación de calidad, muy cercana a la que exige el MEN.

El reto fue mayor para estos docentes en formación en tanto la carencia de recursos fue convertido en una oportunidad para mantener la continuidad del proceso, teniendo en cuenta que la adaptación al currículo, las nuevas estrategias pedagógicas, y la evaluación necesitaron no solo repensar la práctica sino impactar la vida de los estudiantes y sus familias, y la forma de relacionarse en función del aprendizaje escolar.

Conclusiones

Es innegable y urgente incentivar el cumplimiento de las políticas públicas en función de mejorar la educación en contextos rurales y urbanos del país. Según informe de la OCDE (2018) se estima que el 80% de los estudiantes de 15 años que participan en la prueba estandarizada, tenían acceso a internet y que el 61% no contaba con un recurso tecnológico como una computadora y en contraste cuando se inicia la pandemia según el Ministerio de Educación más del 66% de la población escolar en zona rural en Colombia no tenía acceso a internet, un indicador desalentador que señala la gran población de excluidos, en especial en la ruralidad como lo evidenciamos en el presente trabajo. Muy a pesar de lo señalado el MEN emprendió programas como "aprender en casa" como estrategia para mantener la continuidad educativa y en el marco de esta propuesta los docentes generaron adaptaciones, para llegar a los estudiantes durante el confinamiento, lo cual permitió que la crisis educativa se mitigara en parte con la ayuda de recursos propios de familias, escuelas y apuestas de los docentes por sostener el contacto con los estudiantes mediante mecanismo ya mencionados. Es de resaltar como lo sostiene Pacheco-Méndez (2020) que el cambio cultural marcado por las TIC en los diversos contextos sociales amenazados por la vulnerabilidad y la incertidumbre exigen mayores tomas de decisiones para optimizar el uso de recursos tecnológicos o no tecnológicos en función de los desarrollos cognitivos, culturales, sociales e institucionales (p, 184) desafíos asumidos por los docentes del presente estudio. Lo menciona Díaz-Barriga (2013, p. 7) al considerar que las TIC se convierten en un proceso cuyas implicaciones trascienden lo tecnológico al ocupar el campo de la construcción didáctica para consolidar un aprendizaje significativo denotando un rigor pedagógico en el uso tecnológico en función de lo educativo.

A manera de conclusión las TICS en la enseñanza de las ciencias sociales en los entornos de Tierralta en la básica primaria y en la comunidad del resguardo indígena de Belalcázar grupo multigrado contribuyó a movilizar procesos visuales, mentales, comunicativos y relacionales, donde antes de la pandemia la utilización de televisores y video *beam* en áreas rurales, adquiere gran relevancia a la hora de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, que junto al teléfono celular y el WhatsApp son herramientas constituyentes de puentes efectivos entre los estudiantes y el aprendizaje - conocimiento, proporcionando información en tiempo virtual y restando urgencia al tiempo real de la pandemia. Como lo presenta el estudió de la UNICEF (2013, p. 5) para América, la integración de las TIC en la educación primaria y secundaria ya no puede ser un tema nuevo, la crisis actual no solo por la pandemia sino por la inestabilidad social y emocional ha obligado a los países y entre ellos a Colombia a priorizarlo en las políticas públicas que exige recursos y financiamientos cada vez más alto. Las TIC igual que la pandemia hacen parte del problema, pero también de la solución en beneficio de la mejora educativa.

Referencias

Álvarez, M. H. y otros (2020), "La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19", Documento para Discusión, N° IDB-DP-00768, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID) [en línea]. Recuperado de: https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latinay-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf [fecha de consulta: 10 de junio de 2021].

Cepal (Comisión económica para América Latina y el Caribe). (2020). La Educación en tiempos de la pandemia del COVID-19. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11362/45904

Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, IV* (10), 3-21 Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128588003

Molina-Pacheco, L. y Mesa-Jiménez, F. (2018). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Práxis y Saber*, *9* (21), 75 - 98. DOI: https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924

Pacheco-Méndez T. (2017). Las Ciencias Sociales mediadas por las TIC. *Revista CTS, 12* (34), 179-195). Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior

UNICEF. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/317563128_Las_politicas_TIC_en_los_sistemas_educativos_de_America_Latina_Caso_Colombia

LUIS ALFONSO CARO B[91]

YERSON FABER TORRES C[92]

Resumen

Este artículo presenta el resultado de la revisión de literatura relacionada al campo del uso y la apropiación de TIC en contextos socioculturales diversos como mediaciones en los procesos de enseñabilidad, a partir de la lúdica como un factor incorporado a las prácticas pedagógicas, bajo los principios de aprendizajes felices, exitosos y significativos. Se tomaron como referencia documentos publicados en la red académica y en particular la experiencia de la utilización de la herramienta Among Us (Innersloth 2018), aplicada en el Seminario de la Especialización: Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria de Área Andina.

Contexto

El uso de tecnologías en procesos educativos ha tenido una gran receptividad por parte de los maestros que durante varios años atrás han incorporado a sus prácticas pedagógicas las tecnologías de información TIC, como herramientas reconocidas desde la didáctica como facilitadoras de los procesos de enseñabilidad a nivel escolar. De otra parte, dadas las condiciones actuales que han provocado la problemática sanitaria del mundo entero y han obligado a descentralizar los procesos educativos de la escuela, en lo que se ha llamado educación

[91] Luis Alfonso Caro B. Docente Investigador Grupo: Observatorio Pedagógico de Integración Multimedia OPIM Categoría C (con vigencia hasta la publicación de resultados de la siguiente convocatoria).

[92] Yerson Faber Torres C. Docente Investigador Grupo: Kompetenz Categoría C ((con vigencia hasta la publicación de resultados de la siguiente convocatoria).

remota- virtual – distancia entre otros, han hecho que estas tecnologías sean aplicadas a los contextos educativos de manera indiscriminada y centrada en contenidos, que muchas veces causan el efecto contrario al deseado en los encuentros formativos que se realizan a través de la red.

Una de las tendencias pedagógicas y didácticas que se han incorporado como alternativa para mejorar los procesos educativos ha sido precisamente la lúdica (el juego de roles, metas, estrategias, retos..), estas tendencias soportadas con TIC han permitido ampliar el conocimiento sobre el uso y apropiación de TIC en educación, y por supuesto la información registrada en la red sobre el tema es amplia y amerita profundizar en este campo para lograr la armonía entre la enseñabilidad – los aprendizajes – los saberes – las didácticas y los contextos socioculturales.

Entendemos la lúdica como un acto orientado hacia la formación a partir de la inmersión en experiencias reales o simuladas tomando como punto de partida la curiosidad, la incertidumbre, expectativa, creatividad, entre otros elementos. La lúdica genera en las personas sensaciones, sentimientos, actitudes y asociaciones emocionales a nivel cerebral. Domínguez (2015). Así mismo, se establece que la incorporación de elementos lúdicos en las prácticas pedagógicas en todos los niveles de escolaridad ha permitido el desarrollo psicosocial de los estudiantes y ha facilitado aprendizajes significativos, cuando se relaciona con la enseñanza de saberes y/o disciplinas propias de los planes de estudio en general, de tal suerte que se estructure en el campo educativo el concepto de pedagogía del juego, pedagogía lúdica y aprendizajes felices y significativos.

Esta condición nos lleva a formular entre otras la siguiente pregunta: ¿Es posible incorporar estrategias lúdicas para la enseñabilidad en contextos socioculturales diversos con el uso de herramientas TIC?

Objetivo General

Profundizar en el campo de la lúdica con el uso de herramientas TIC. en procesos de enseñabilidad en contextos socioculturales diversos.

Objetivos Específicos

- Ampliar la información sobre la lúdica y las prácticas pedagógicas en contextos diversos
- Reconocer experiencias significativas con el uso de TIC en procesos de enseñabilidad en contextos diversos

Resultados

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC son parte elemental de los nodos humanismo digital y habilidades tecnológicas y digitales, competencias que están directamente relacionadas con el ser y el hacer como factor diferencial de la comunidad educativa.

En la Especialización en Pedagogía y Docencia, programa virtual de la Facultad de Educación con estudiantes en todo el territorio nacional e internacional y en diferentes contextos sociales con diferentes opciones de conectividad y uso de herramientas TIC, en todos los módulos que hacen parte del plan de estudios, se pone en práctica actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje donde docentes y estudiantes adquieran competencias propuestas en todos los nodos del sello Areandino, para este estudio, se presenta de manera sistematizada el uso de la aplicación Among Us en el módulo Seminario de Entornos Virtuales de Aprendizaje como ejemplo del uso de lúdica en procesos de enseñanza-aprendizaje donde se potencia la diversidad y el uso de TIC en el eje de pensamiento cuatro (4) en la temática trabajo colaborativo y cooperativo.

El uso de la aplicación Among Us hace parte de una estrategia de enseñanza mediante el uso de lúdica en espacios de formación y al mismo tiempo, fortalece la comunicación entre los participantes de una partida y hace uso del trabajo cooperativo para culminar actividades que permiten que la meta en común de los jugadores se cumpla.

Impacto en Políticas

Al interior de la Institución se registra la incorporación al Proyecto Educativo Institucional del sello transformador arandino, en particular en el área del saber ser y el saber conocer que incluye el propósito de "ser feliz" a partir del desarrollo permanente del pensamiento crítico, la creatividad, la innovación, el emprendimiento, comprendiendo el uso y la apropiación de tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva del humanismo digital (SEPA, 2019.

Metodología

Para este estudio se tomó como referencia la experiencia realizada por estudiantes y maestros en el contexto de las prácticas pedagógicas y se tomó como escenario el seminario: "Entornos virtuales de aprendizaje". Para ello se realizó un estudio descriptivo y georreferenciado de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia, quienes cuentan con diversos dispositivos electrónicos entre los cuales se destacan: computadores portátiles, computadores de escritorio, tabletas y teléfonos celulares, se evidencia que la conectividad es inequitativa como lo comparte Restrepo y Gómez (2020) y depende de la ubicación geográfica en donde se encuentran los estudiantes. Algunos de ellos deben desplazarse de su lugar de residencia para poder tener acceso a Internet y que la mejor manera de tener acceso a conexión es mediante el uso del plan de datos de los teléfonos celulares inteligentes.

Teniendo en cuenta que la mejor manera en que los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia se conecten es por medio del uso de los teléfonos celulares inteligentes, se contempla la aplicación lúdica Among Us como una herramienta de fácil instalación y acceso en estos dispositivos móviles para ser aplicada en los diferentes contextos y ubicaciones geográfica en donde se encuentran.

La herramienta Among Us fue creada por Innersloth en el 2018 y consiste en una herramienta multijugador en donde los participantes pueden jugar partidas privadas o públicas, el juego consiste en que cada jugador esta personalizado por un astronauta y hace parte de la tripulación de una nave espacial en donde cada uno tendrá un rol que es asignado de manera aleatoria, los dos roles distintivos son internauta o asesino, los internautas deben realizar tareas para mantener la nave en completo funcionamiento y el asesino debe tratar de sabotear la nave y asesinar internautas para evitar que cumplan con todas las tareas (Innersloth, 2020).

Cuando algún cuerpo es encontrado se puede reportar lo cual lleva a todos los jugadores a una sala de chat para que discutan si vieron algo o si tienen pistas de quien puede ser el asesino, después de un tiempo corto cada jugador debe votar por alguien que considere sospechoso y quien obtenga la mayor cantidad de votos será expulsado de la nave, si el que es expulsado es el asesino los jugadores ganan la partida, si por lo contrario, es expulsado un internauta, el juego continua hasta cumplir con un tiempo determinado, descubrir el asesino o que todos los jugadores sean asesinados.

Conclusiones

Se puede indicar que los objetivos para los cuales se utilizó la aplicación Among Us se cumplieron con algunas excepciones, algunos de los estudiantes no contaban con espacio de almacenamiento en sus dispositivos móviles para descargar la aplicación, otros, no contaban con suficiente ancho de banda para

descargar la aplicación. Los demás participaron en el uso de la herramienta sin ningún inconveniente, instalando la herramienta y jugando mediante el uso de la aplicación.

La aplicación Among Us fue una estrategia innovadora para los estudiantes de la Especialización, primero porque solo un estudiante conocía y tenía experiencia en el uso de la aplicación. Los hijos de dos estudiantes conocían la herramienta y el resto de los estudiantes era la primera vez que escuchaban de la aplicación. Al finalizar la práctica los estudiantes reconocieron la importancia de utilizar herramientas lúdicas en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que no importa la edad en la que se utilizan las herramientas TIC debido a que el aprendizaje mediante el juego desarrolla interés y conocimiento práctico para cada estudiante.

Referencias

Domínguez, C. C. T. (2015). El juego: una estrategia de fortalecimiento educativo para reinterpretar el quehacer innovador del educando. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 18.*

Areandina. (2019). Presentación SEPA Sello de Experiencia Profesional Areandina. Vimeo. Recuperadode: https://vimeo.com/313422298

Innersloth. (2020). Among Us. Recuperado de: https://www.innersloth.com/gameAmongUs.php

Restrepo, T. J. F. y Gómez, A. D. S. (2020). La conectividad digital como derecho fundamental en Colombia. *Revista de Direito, Estado e Telecomunicações, 12*, 112-136.

El fenómeno social de la intersubjetividad en la Educación Rural: interacciones escolares con tecnologías digitales

WHISNEY URI ANGELA GARAVITO SÁNCHEZ[93]

Resumen

El escrito corresponde a una aproximación teórica sobre la intersubjetividad como fenómeno social a partir de las interacciones entre estudiantes y docentes del contexto rural colombiano y las dinámicas subyacentes a la cultura digital. Inicialmente, se aborda la teoría de la intersubjetividad desde la fenomenología sociológica vinculada a la construcción social de la realidad. Posteriormente, se presenta la definición de la Educación Rural en Colombia a partir de las políticas públicas recientes. En seguida, se describen las relaciones intersubjetivas surgidas entre los sujetos escolares rurales y el uso de las tecnologías digitales. Finalmente, se presentan algunas consideraciones para abordar ontológicamente las relaciones intersubjetivas en la educación rural actual por cuanto acciones sociales en las dinámicas escolares.

Palabras clave. Intersubjetividad, construcción social de la realidad, Educación Rural, tecnologías digitales.

Introducción

[93] Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle-Grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes); magíster en Comunicación-Educación y especialista en Gerencia de PEI (Universidad Distrital Francisco José de Caldas); licenciada en Ciencias de la Educación-Psicopedagogía (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia). Docente adscrita a la Secretaría de Educación del Distrito en Bogotá. Correo electrónico: wugaravitos@correo.udistrital.edu.co

Acudiendo a los estudios del siglo XX, los cuales plantearon la adopción de la teoría social fenomenológica de la intersubjetividad, con el fin de caracterizar y presentar métodos alternativos para su comprensión y análisis, se instala el interés de estudio sobre la intersubjetividad como acción social presente entre los sujetos, quienes para el caso del contexto de la Educación Rural en cuestión, vienen interactuando diferenciadamente entre sí junto a las tecnologías emergentes de la actual cultura global digital. Así mismo, la categoría de Educación Rural en Colombia, a partir de la definición de las políticas públicas formuladas desde el inicio del presente siglo en Colombia resultan ser un referente contextual coincidente con aquellas políticas diseñadas para la incorporación de Tecnologías de Información y Comunicación TIC en la educación.

La indagación particular que se plantea en esta ponencia, recurre metodológicamente a la revisión de las investigaciones recientes, las cuales alimentan la teoría fenomenológica social de la intersubjetividad en dos componentes principalmente. En el primero se toma la intersubjetividad como dimensión superior de la sociabilidad ubicando las tendencias de indagación sobre la construcción social del sentido y la consolidación de vínculos. En el segundo, se hace énfasis en la configuración de las relaciones intersubjetivas entre estudiantes y docentes de entornos rurales, quienes interactúan en el mundo de la vida cotidiana con la cultura tecnológica del momento. A partir de dicha revisión se presenta la contextualización de la Educación Rural desde la interpretación de las lógicas fundantes de las políticas públicas adoptadas desde el inicio del siglo y su presunta incidencia en las dinámicas culturales de dichos contextos escolares.

De esta manera, se centra la atención en las aproximaciones académicas que han abordado la intersubjetividad como acción social y que, en el contexto tan complejo y diverso de la Educación rural colombiana, pueden significar la ampliación de los espacios de investigación en el campo educativo y

comunicacional, en el cual se encuentran las interacciones que estudiantes y docentes vienen presentando con las tecnologías digitales en auge dentro de sus propios contextos culturales tradicionales (escolares y comunitarios). El aporte principal que se deriva de la presente indagación teórica permite la posibilidad de dar continuidad al abordaje ontológico, distintivo de la fenomenología social, y a la perspectiva crítica, fundamental en la investigación educativa, ya que la conceptualización que se ha venido adelantando respecto del proceso de construcción social de sentido y la consolidación de los vínculos en los sujetos escolares, corresponden a las tendencias recientes en la delimitación y problematización de nuevos objetos de estudio, los cuales se encuentran inmersos en las transformaciones culturales que ha traído consigo la incorporación de las tecnologías en la educación.

Aproximación a la teoría de la intersubjetividad

Con el surgimiento de la fenomenología de Husserl[94], como aquella corriente de pensamiento ambivalente, tanto trascendental como reflexiva, se realizó un primer intento por estudiar las descripciones sobre las experiencias de los sujetos en cuanto a su comprensión del mundo, sin que estos deban recurrir al tamiz de las teorías constituidas por el positivismo, para lograr dicha comprensión. En los aportes de Salas (2009) se recoge la problematización que subyace a "las principales dificultades teóricas del análisis trascendental del ego y del surgimiento del *alter ego"* (p.26) como el eje central de las disertaciones evidenciadas en las Meditaciones Cartesianas de Husserl. Así mismo, Husserl introdujo la comprensión de ese otro con quien se actúa en el mundo de la vida, quien también tiene una intencionalidad y un ego constituido,

[94] Edmund Husserl es reconocido por innovar haciendo uso de este término en su obra Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica (1913).

abriendo la posibilidad de estudiar dicha intencionalidad como base del conocimiento mismo por ser traductora de significados. Entre tanto, la sociología que, desde el legado de Durkheim, empezó a abordar teóricamente las acciones sociales manifiestas en las interacciones de los sujetos como si estas fueran objetos, se enfrenta a un problema metodológico respecto de la categoría de intersubjetividad, ya que la función de comprender las acciones entre los sujetos, se hace demandante, y la mera explicación se torna insuficiente.

En consecuencia, surge la sociología fenomenológica[95] a mediados de siglo, con la cual Alfred Schütz (1968) se interesa por la interpretación de los significados del mundo y de las acciones e interacciones de los sujetos sociales, aplicando la fenomenología de Husserl al análisis social y, específicamente a la categoría de intersubjetividad. Desde esta metodología, se puede estudiar los significados que construyen los sujetos sobre la base del mundo de la vida cotidiana. La teoría social fenomenológica planteada por Schütz, ha permitido profundizar en varias perspectivas de investigación que exploran la constitución de la intersubjetividad desde dos direcciones principalmente: la sociabilidad como una forma superior de intersubjetividad, en la cual las relaciones interpersonales se suman a las actitudes de las personas y la construcción de significados como construcciones sociales entre los sujetos. En estas dos direcciones, el abordaje ontológico demanda el estudio de la intersubjetividad como un hecho evidente, el cual refleja la consideración del otro con quien se comparte el mundo de la vida, entendiendo dicho mundo como el entramado simbólico que dota de sentido las acciones y percepciones de los sujetos.

La sociabilidad como forma superior de la intersubjetividad

[95] Alfred Schütz es quien toma el legado filosófico y sociológico para abordar su tesis de la sociabilidad como forma superior de intersubjetividad (1968)

Gracias al camino propuesto por Schütz con su teoría social fenomenológica sobre la intersubjetividad, se aborda esta categoría de estudio como aquella acción social que se construye considerando al otro y en interacción con el otro en el mundo de la vida cotidiana. Así se destaca que, en dicha acción, el significado cobra gran relevancia ya que este es el producto de dicha acción. Al respecto y siguiendo a Rizo (2014a), la intención principal de Schütz se resume en su interés por acercarse a la explicación del *verstehen,* entendido como la experiencia de sentido común del mundo intersubjetivo de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, el significado se genera entre subjetividades diferentes, las cuales coinciden por interacción social para develar el sentido común construido frente a la realidad circundante que ofrece el mundo de la vida cotidiana.

Por consiguiente, el sujeto construye su mirada del mundo desde una actitud natural[96], la cual viene guiada por su propia experiencia y se logra reconocer en los otros en términos de analogía. Para Schütz la actitud natural de los sujetos se encuentra determinada, en la cotidianidad, por la pragmática, razón por la cual, su conocimiento es considerado poco estructurado, haciendo posible la intervención de la intersubjetividad en dos sentidos, uno que delinea el mundo de la vida cotidiana y otro que hace posible la existencia de dicho mundo. Para lograr un mejor entendimiento de la categoría de intersubjetividad desde su constitución fenomenológica y reconstrucción empírica como construcción humana, Peter Berger y Thomas Luckmann (1993) sostienen que esta categoría acuñada por la sociología fenomenológica de Schütz, se constituye a manera de encuentro entre una conciencia con otra, lo cual va construyendo el exterior desde una perspectiva propia, al igual que se va proyectando en todas las dimensiones de la vida social. De esta manera, ellos

[96] Esta mirada la señala Schütz como aquella que se da de manera desinteresada o sin intención alguna, lo cual contraría a Husserl en su percepción eidética de la intersubjetividad.

proponen una aproximación relevante hacia el concepto de la vida cotidiana, la cual plantean como un mundo ordenado de significados compartidos por la comunidad. El estudio de este mundo demanda el hecho de recurrir a la fenomenología para la reconstrucción de los sentidos sociales de la realidad, tal como Schütz, retomando a Weber, lo había indicado desde la teoría de la comprensión.

Las relaciones intersubjetivas entre los sujetos escolares

La construcción de la intersubjetividad deviene de la interacción social entre los sujetos, y para el contexto actual del mundo de la vida cotidiana escolar, los estudiantes y docentes realizan dicho proceso de construcción en convivencia con las tendencias culturales de sus entornos. En el contexto escolar, las relaciones intersubjetivas entre los sujetos giran en torno a la construcción del conocimiento y cada vez con mayor recurrencia, se hace explícita la interacción con las tecnologías de la cultura digital. Con base en la creciente incidencia de las tecnologías digitales en la interacción social entre estudiantes y docentes, surgen aproximaciones teóricas como las de Bertoni y Quintela (2015), las cuales hacen énfasis en el acto pedagógico en tanto proceso para la construcción social de sentido y reflejo de la consolidación de vínculos en la realidad educativa. Así mismo los aportes de Castilla, Steimbreger y Gallosi (2013) frente a la naturaleza de las relaciones intersubjetivas, señalan que en estas se presentan tensiones propias de la heterogeneidad, así que pueden devenir de situaciones de disenso, las cuales caracterizan las relaciones de poder, en general y las que se derivan de la intersubjetividad pedagógica, en particular.

De otra parte, las relaciones intersubjetivas entre los sujetos escolares también sugieren acciones de la comunicación, desde las cuales se pueden establecer que dicha comunicación es intersubjetiva porque se parte del intercambio de ideas a partir de la comprensión que se tiene del mundo de la vida (Rizo, 2014b)

favoreciendo la oportunidad de llegar a establecer los consensos necesarios en la construcción del sentido acorde a la realidad compartida. En la actual cultura global, las relaciones sociales en general generan construcciones identitarias y subjetivas (Seidmann, 2015), las cuales se encuentran matizadas por la interacción con las tecnologías. Por tal razón, en la dimensión intersubjetiva surgen nuevas configuraciones mentales que, en el contexto de la escuela, vienen traduciendo algunas transformaciones en cuanto a los roles de estudiantes y docentes en torno a la mediación instrumental y semiótica de tecnologías (Rodríguez, 2018). Así mismo, también hay incidencias de tipo identitario y subjetivo caracterizadas por diversos factores constitutivos entre los que se resaltan las representaciones multimodales, el cambio de preferencias en el uso de tecnologías y la creciente capacidad de comunicarse y colaborar virtualmente.

La Educación Rural colombiana en las políticas públicas del siglo XXI

Abordar la Educación Rural, como categoría de análisis en el campo de la investigación, conlleva dos direcciones de análisis inicialmente. La primera en relación a la emergente reformulación del concepto multidisciplinario de ruralidad, en la cual la *nueva ruralidad* [97] (Pérez, 2001; Pérez y Farah, 2002; Lozano, 2012) se constituye por las dinámicas políticas y socioeconómicas que han derivado en la configuración de territorios diversos, tanto en términos identitarios en la definición de las comunidades, como en sus formas de relación cotidiana. La segunda perspectiva de análisis es un poco más amplia y se relaciona con las políticas públicas, que desde las disposiciones de la *Reforma Agraria* de 1988 hasta los planteamientos suscitados con

[97] En la actualidad, el concepto de ruralidad se constituye desde los efectos del proceso de globalización mediante los cuales la acepción de "lo agrario" ligada a "lo rural" ha cambiado. En contraste, se establece un vínculo con los sistemas de mercado y el uso de la tecnología que se está presentando, tanto en las dinámicas productivas, como en las interacciones socioculturales.

el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* sobre la *Reforma Rural Integral*[98], se adoptaron como fundamentación de la Política de Educación Rural vigente reflejando grandes problemáticas aún por resolver.

Con el antecedente de las dos fases del PER y a partir del Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018), el cual tuvo como objetivo "cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos" (Departamento Nacional de Planeación DNP, 2014) en el 2018 se crea el Plan Especial de Educación Rural PEER. Este Plan manifiesta una intencionalidad multidimensional entre el desarrollo económico, la equidad y la justicia social. Asimismo, plantea las líneas de acción entre las cuales, a diferencia del PER, se instaura la necesidad demandante que le corresponde al Ministerio de Educación Nacional MEN referida, en primera instancia, por obtener una caracterización real de la infraestructura de las sedes escolares, y de los procesos de formación docente y directiva docente, y en segunda, para abordar la relación pedagogía-cultura, desde la cual se refleja la necesidad de analizar la pertinencia de los programas educativos en los contextos característicos y multidiversos de las comunidades locales.

En relación a las iniciativas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional desde el inicio del presente siglo, se logra observar la tendencia por la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación TIC. Un ejemplo es la propuesta *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa*

[98] Al ser el primer punto del Acuerdo celebrado en 2016 bajo el cual se plantea que la RRI "contribuirá a la transformación estructural del campo, cerrando las brechas entre el campo y la ciudad y creando condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural" (Introducción, 2016. p.7), se rescata el segundo principio que se refiere a los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial PDET.

para el campo, que desde el año 2015 presenta rutas de acción en concordancia con el Programa Computadores Para Educar para incorporar las TIC en las aulas. Sin embargo, dicho programa no ha dado cabida a la reflexión pedagógica y didáctica que permita la urgente transición a la interacción con el conocimiento en las aulas, que desde los planteamientos de Amador-Baquiro (2018) se hace evidente como aquellas nuevas formas de socialización, sensibilización y producción de saberes, en aras de construir una pedagogía dialógica para hacer posible apropiarse de las TIC de manera constructiva, crítica y creativa.

Rueda y Franco-Avellaneda (2018) refieren que el Estado ha intervenido para que la política pública en cuestión, responda principalmente, a la racionalidad propia de las medidas económicas y del mercado, actuando como sistema regulador. Los mismos autores indican, que en las formulaciones más recientes se ha fundamentado la lógica social bajo la cual "la educación en tic se concibe como una solución frente a la exclusión social y como un mecanismo de inclusión socioeconómica" (p.5), de allí la tendencia, de los Ministerios (de Educación y de TIC) en buscar que los contextos escolares adopten el uso de las tecnologías para cualificar competencias que redunden en el mercado laboral. Asimismo, Barragán y Amador (2020), plantean que para solventar el direccionamiento que se le ha dado a la actual política pública, en tanto fundamentaciones de racionalidad económica, social y ahora reformista, es necesario visualizar los contextos escolares para generar relaciones entre los entornos digitales y los de la vida diaria.

A nivel nacional, persisten problemas y desafíos relacionados con la carencia de procesos educativos innovadores debido a las tensiones, percepciones e interacciones emergentes de la implementación de proyectos mediados con TIC o con las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, tanto en las instituciones urbanas y rurales como en sus contextos. Así se evidencia la necesidad de adaptación de las

tecnologías en los contextos escolares, debido a las transformaciones culturales en auge que vienen configurando la brecha social digital, la cual no solo remite las falencias a nivel educativo, sino que es la evidencia de lo que Montaña (2019) ha estudiado como pacto fáustico digital.

Construcción social de sentido y consolidación de vínculos en la Educación Rural: dos tendencias que amplían la investigación

El estudio sobre las interacciones escolares entre estudiantes y docentes de las ruralidades, conlleva profundizar en el componente social de las relaciones intersubjetivas, debido a que este se considera determinante para los dos procesos centrales que las hacen posible. Dichos procesos son la construcción de sentido y la consolidación de vínculos. Esta tesis se plantea a partir de los referentes anteriormente descritos, de los cuales se sugiere cierta cercanía interpretativa entre el fenómeno social de la intersubjetividad y las dinámicas de interacción comunicativas que ofrece el contexto cultural del momento en el campo de la educación, en general, y en la de los entornos rurales colombianos, en particular.

Inicialmente, al referir el abordaje sobre la categoría de análisis de la sociabilidad señalada en la teoría social fenomenológica de la intersubjetividad, se puede plantear una perspectiva de tipo ontológica enfatizando en sus dos procesos constitutivos. Con base en ello, el estudio de Pignuoli (2013) se dirige hacia los procesos de construcción de sentido. Su avance permite ubicar estos procesos dentro de las tendencias emergentes de la investigación ya que esta construcción se presenta entre los sujetos desde el eje conceptual del sentido social de la comunicación. En el proceso de construcción social de sentido es relevante el componente de la coexperiencia, el cual se da como aquel que permite establecer consensos o disensos entre los actores.

En cuanto al establecimiento de consensos, resulta oportuno recurrir a los planteamientos de Wang, Torelli y Chiu (2010), porque profundizan en la forma en que se construye el consenso intersubjetivo. Desde su aproximación conceptual, refieren que dicho consenso se deriva de la percepción colectiva compartida, la cual sugiere una base normativa, bien sean del orden descriptivo o del orden cautelar. El consenso intersubjetivo resulta interesante para el contexto de la Educación Rural al momento de observar las interacciones entre docentes y estudiantes cuando se plantean propuestas pedagógicas apoyadas en el uso de mediaciones tecnológicas digitales, pues la tendencia de la base normativa sobre el uso de estas es diversa y se encuentra asociada mayoritariamente a la representación compartida colectivamente de la realidad (base normativa cautelar) y no a las creencias comunes compartidas (base normativa descriptiva) sobre dicho uso pedagógico.

Dentro de la misma línea de estudio, se hace hincapié en que el consenso intersubjetivo al que estudiantes y docentes de la Educación Rural cotidianamente llegan, influye en los procesos grupales porque determinan funciones de coordinación y comunicación entre los miembros. Entonces, es observable que dicho consenso aporte los supuestos compartidos que intervienen en las interacciones colectivas y además permita un acercamiento entre los sujetos para construir la realidad compartida entendida como la consolidación del conocimiento conocido y del sentido común en una relación de alteridad o relación mutua del nosotros.

Respecto de la alusión a la relación de alteridad propia en la intersubjetividad, San Martín y Quilaqueo (2011), dirigen un estudio en el ámbito escolar, en el cual logran instalar dentro de la construcción social de sentido, la relación cara a cara específicamente entre los docentes. En sus conclusiones prevalece la presencia de la orientación-tú propuesta por Schütz, la cual sugiere un nivel de reconocimiento del otro instalando la

relación nosotros. De este estudio se puede señalar que, en la relación intersubjetiva de tipo "cara a cara" se pone en manifiesto el acervo experiencial de cada sujeto, aunque tanto el consolidado contextual (espacio-temporal) como la orientación-tú sobre el reconocimiento del otro, resultan ser los factores que determinan el nivel de intersubjetividad que se pueda dar. Al respecto, entre estudiantes y docentes en general, actualmente es posible vislumbrar matices de horizontalidad en las relaciones intersubjetivas derivadas del nivel de apropiación cultural con el que unos y otros llegan a la escuela.

Ahora bien, continuando sobre la línea de abordaje de la intersubjetividad en cuanto a la sociabilidad en el campo de la educación, otra tendencia que emerge de las investigaciones y que requiere seguir siendo estudiada es la que se dirige hacia la consolidación de vínculos como proceso constitutivo de las relaciones intersubjetivas entre los sujetos escolares, ya que a partir de ella se da la construcción del conocimiento dentro del acto pedagógico. Al respecto, Bertoni y Quintela (2015) proponen, desde la perspectiva filosófica, una aproximación al acto pedagógico a partir de la dimensión afectiva e intersubjetiva que lo constituye. En sus aportes se observa la recurrencia a la fenomenología para abordar las categorías ser-en-el mundo y ser- con-otros, definitivas a la hora de referirse al contexto escolar como sistema complejo. Las autoras, sostienen que dicho sistema "implica ya la idea de conjunto de interacciones y retroacciones que se dan entre participantes heterogéneos entre sí" (p. 22) promoviendo la relevancia de los vínculos posibles y determinantes que acontecen en las dinámicas escolares.

Así mismo, desde la perspectiva pedagógica, Castilla, Steimbreger y Gallosi (2013), presentan la constitución del vínculo como factor central en la intersubjetividad surgida entre docentes y estudiantes, la cual expresan como intersubjetividad pedagógica. Este factor resulta relevante para los autores, no solo por tener

influencia en el éxito o fracaso escolar sino por ser determinante en la relación pedagógica. Sus estudios concluyen que este vínculo es de tipo emocional.

Como un aspecto relevante en la tendencia sobre la consolidación de vínculos dentro de la dimensión de la sociabilidad presente entre docente y estudiantes, se encuentra el concepto de lo generacional, que autores como Peña, Pérez, Salas y Santos (2016) presentan como una construcción histórica y cultural, la cual se encuentra más allá de las diferencias biológicas entre las edades en las que se ubican los sujetos escolares porque "cuando se habla de lo generacional, se hace desde la perspectiva de los significados que estos grupos le otorgan a su realidad, a su cotidianidad y a su relación con los demás" (p. 177).

A partir de lo generacional, los autores ubican dentro del proceso de construcción de la intersubjetividad, el elemento de choque generacional propio de las dinámicas escolares entre estudiantes y docentes, señalando que, siendo la escuela el espacio de encuentro y desencuentro subjetivo, las dinámicas escolares cotidianas. Así, los autores concluyen que, dentro de la escuela, las interacciones con otros instalan la comunicación como referente haciendo posible la construcción de la intersubjetividad, proceso marcado por el choque generacional, el cual conviene ser estudiado desde los factores históricos y culturales que lo gestan y su influencia en la relación pedagógica y, por ende, en las relaciones intersubjetivas surgidas del acto pedagógico.

Algunas conclusiones para la continuidad del estudio

A partir de lo anterior y, en referencia específica a la necesidad de contribuir, desde el campo la investigación educativa en la disminución de los factores que se han venido identificando dentro de la problemática sobre la brecha social digital, se plantea la posibilidad de insistir en la mirada social

fenomenológica que aportan los estudios sobre la multiplicidad cultural de la que provienen los sujetos escolares, incluyendo las propias de la cultura digital creciente.

Desde los aportes citados, se observan importantes aproximaciones, los cuales se pueden tomar como referentes interpretativos al momento de ubicar su comprensión dentro de contextos complejos como los que presenta la Educación Rural colombiana. Al respecto, la interpretación que hasta ahora se ha logrado sobre las relaciones intersubjetivas construidas entre estudiantes y docentes rurales en interacción con la cultural digital del momento, sugiere cierta incidencia en la generación de consensos y disensos, los cuales, a su vez afectan los procesos de construcción social de sentido y de consolidación de vínculos condensados en los actos pedagógicos cotidianos. Dicha incidencia puede ser abordada teóricamente a partir del análisis sobre los procesos de construcción del conocimiento y del sentido común que surgen de las relaciones sociales alrededor de las interacciones culturales mediadas con las tecnologías globales. Por tanto, es necesario continuar en su investigación ontológica explorando dichos procesos como aquellos que determinan la identificación de la realidad compartida entre los sujetos escolares.

Así mismo, desde la perspectiva crítica se puede profundizar en tres direcciones relevantes. La primera, encaminada a los diferentes niveles de interacción social entre los actores escolares, refiriendo las intersecciones culturales posibles (Huergo, 2012), cuando estos participan en las dinámicas pedagógicas que se apoyan en las tecnologías provenientes de la cultura digital imperante. La segunda, ubicando aquellas prácticas pedagógicas que vienen realizando un giro significativo hacia la horizontalidad de las relaciones intersubjetivas dentro del acto pedagógico y sus implicaciones en las nuevas formas de construcción y circulación de conocimientos que se vienen promoviendo dentro de la denominada intersubjetividad digital.

Finalmente, la tercera vía de indagación la constituye el análisis sobre las lógicas fundantes de las políticas públicas referidas desde el inicio del presente siglo a la Educación Rural y la incorporación de las tecnologías en la vida escolar (Camarda, 2016). Dicho análisis puede partir de la interpretación sobre los factores culturales que diversifican la comprensión de *lo rural* en las diferentes zonas del país y que complejizan las dinámicas escolares cotidianas. Lo anterior, permitiría enriquecer los estudios siguientes alrededor de la presunta incidencia de la actual cultura digital en la vida escolar-territorial de los contextos educativos rurales, desde la cual, hasta el presente se advierten mayores desafíos.

Referencias

Amador-Baquiro, J. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, *10*(21), 77-94. DOI: https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint

Barón, L. y Gómez, R. (2012). De la infraestructura a la apropiación social: panorama sobre las políticas de las tecnologías de información y comunicación (tic) en Colombia. S*igno y Pensamiento*, 31(61), 38-55. DOI: https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-61.

Barragán, D. y Amador, J. (2020). Appropriation of ICT in the educational field: approach to public policy in Colombia years 2000-2019. *Digital Education Review 37*. 109-129. DOI: https://doi:10.1344/der.2020.

Berger, P. y Luckmann, T. (1993). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Bertoni, E y Quintela, M. (2015). La dimensión afectiva e intersubjetiva del aprendizaje. Una mirada desde la filosofía. *InterCambios 2* (1).

Camarda, P. (2016). Sobre los por qué de la integración de TIC en la educación rural. Ruralidades, Educación

y TIC: Desafíos urgentes para las políticas públicas educativas de integración de TIC. *Cuaderno SITEAL*, 24-33. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org

Castilla, G., Steimbreger, L. y Gallosi, L. (2013). Las relaciones intersubjetivas desde la percepción de los alumnos. Un estudio en una escuela de nivel medio de la ciudad de Neuquén. IV Simposio internacional Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar II 29-45.

Departamento Nacional de Planeación DNP. (2014). Bases del Plan Nacional de Desarrollo Nacional 2014-2018 "Todos por un Nuevo País".

Huergo, J. y Fernández M. (2012). *Cultura escolar, cultura mediática/Intersecciones.* Universidad Pedagógica Nacional.

Husserl, E. [1913] (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología*. (Trad.José Gaos). Fondo de Cultura Económica.

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle (57),* 117-136.

Montaña, D. (2019). Pacto fáustico digital. instrumentalización de las tecnologías digitales en la escuela. *Trabajo Social, 21(1)*, 145-167. DOI: http://bv.unir.net:2145/10.15446/ts.v21n1.70703

Peña, O., Pérez, A., Salas, L y Santos, A. (2016). La intersubjetividad en el contexto del choque generacional en la cotidianidad escolar. *Revista Educación y Desarrollo Social. 10*(1), 170-197. DOI: http://dx.doi.org/10.18359/reds.1454

Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. CLACSO Recuperado de:

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf

Pérez, E. y Farah, M. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural, 49.*

Pignuoli, S. (2013). El concepto de intersubjetividad de Niklas Luhmann. *Persona y sociedad*. *XXVII* (3) 125-148.

Rizo, M. (2014a). De lo interpersonal a lo intersubjetivo. Algunas claves teóricas y conceptuales para definir la comunicación intersubjetiva. *Quórum Académico, 11*(2), 290-307. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199032627007

Rizo, M. (2014b) Comunicación interpersonal y comunicación intersubjetiva. Algunas claves teóricas y conceptuales para su comprensión. *Anuario Electrónico De Estudios En Comunicación Social "Disertaciones"*, *7*(2), 8-31.

Rodríguez, W. (2018). Tecnologías de la información y la comunicación: nuevas configuraciones mentales y sus implicaciones para la educación. *Revista de Psicología, 27*(1), 1-12. DOI:10.5354/0719-0581.2018.50751

Rueda, R. y Franco-Avellaneda, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía Y Saberes* (48), 9.25. DOI: https://doi.org/10.17227/pys.num48-7370

Salas, R. (2009). Teorías contemporáneas de la intersubjetividad *Hermenéutica intercultural 18-19*, 19-45. DOI: https://doi.org/10.29344/07196504.18-19.553

San Martín, D. y Quilaqueo, D. (2011). *Habitus* profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores

principiantes y experimentados. *Perfiles Educativos, XXXIV* (136), 63-78

Schütz, A. (1968). *El problema de la intersubjetividad trascendental en Husserl*. Ponencia presentada en el Coloquio de Royaumont. Título original: *Husserl, Cahiers de Royaumont* (Trad. Amalia Podetti). Paidos, 291-316.

Seidmann, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: Educación y constitución subjetiva. *Cadernos De Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), 45 (156),* 344357. DOI:10.1590/198053143204

Wang, C., Torelli, C. y Chiu, C. (2010). Intersubjective consensus and the maintenance of normative shared reality. *Social Cognition, 28 (3)*, 422–446.

Virtualización de la vida universitaria desde los testimonios de un grupo de estudiantes sordos, en tiempos de Coronavirus

OMAIRA ELIZABETH GONZÁLEZ GIRALDO[99], *ELIZABETH CASALLAS FORERO* [100] *Y JOSE IGNACIO BOLAÑOS MOTTA*[101]

Resumen

Se presentan algunos resultados de la investigación "De la comunicación en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes sordos en Educación Superior en el escenario educativo de COVID-19.", este estudio se basó en el paradigma cualitativo de investigación, y pretendió, desde un enfoque histórico hermenéutico, dar una mirada a los procesos de virtualización universitaria de un grupo de estudiantes sordos de una Universidad del Oriente colombiano ubicada en Villavicencio, con motivo de la coyuntura generada durante el primer semestre académico del año 2020, a causa del Coronavirus. En los resultados se determinó que la virtualidad ofrece complejidades y al mismo tiempo oportunidades a los estudiantes sordos, y aunque la comunicación universitaria es a veces difícil para los procesos de los estudiantes sordos, en sus testimonios, ellos reconocen las ventajas y desventajas de la virtualidad.

Introducción

El año 2020 sorprendió a occidente y su historia, con un acontecimiento que alteró la cotidianidad del ser humano en sus principales formas de relacionamiento social. El denominado COVID 19 o coronavirus;

[99] Universidad de los Llanos omaira.gonzalez@unillanos.edu.co

[100] Universidad de los Llanos elizabeth.casallas@unillanos.edu.co

[101] Universidad de los Llanos ignacio.bolanos@unillanos.edu.co

pensadores como Yubal Noaj Harari (2020) y Adela Cortina (2020) —entre muchos otros—, concuerdan en serias aseveraciones en cuanto a que el mundo occidental ya no volverá a ser igual, y muy quizás tampoco la universidad. determinó un cambio drástico sobre las costumbres y actividades de las instituciones modernas, y en ellas: la universidad. La virtualización de la educación implicó cambios estructurales en la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje, cambios que aún están en proceso y que han dado lugar a una inflexión en muchos campos de la educación, sin exceptuarse en este caso, la Educación Superior. Lissi et al. (2009) señala que se deben adaptar las metodologías y referentes curriculares al contexto de la inclusión, en cuanto al tema de la infraestructura, estas deben atender el tema de la accesibilidad, en cuanto a los espacios educativos físicos que atiendan a las necesidades específicas de los alumnos; esto es, en elementos físicos, diseños tecnológicos, de apoyo en el lenguaje y accesibilidad.

En Colombia hay una amplia normativa de protección de derechos y otras regulaciones hacia la inclusión educativa, para la inclusión educativa de la persona sorda, entre otras, La Constitución política de Colombia (1991). La Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994 Ley General de Educación, Ley 324 de 1996, Decreto 366 de 2009, En el documento de Índice de inclusión para educación superior (INES, 2017) “apuntando hacia una educación para todas y todos, la atención y promoción de la diversidad exige poner énfasis en poblaciones específicas que, por razones sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas, requieren especial protección” (p.20), la educación en inclusión en educación superior se obliga a apropiar las consideraciones de un sistema educativo con equidad: “está pensando en dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico”(INES, 2017, p.21).

Mucho antes de que surgiesen las medidas del confinamiento, la comunidad sorda universitaria ya contaba con múltiples problemáticas relacionadas con la invisibilización, el rezago o discriminación, y ello como bien se sabe, no es un asunto de contexto, pues este es un problema que se observa de igual manera en otros contextos (Salinas, Lissi, Medrano y otros, 2013; Goffman, 2006), e igualmente en el contexto universitario. En mérito de lo expuesto, y a partir de experiencias generadas a través de múltiples investigaciones y producciones académicas, se sabe que los procesos comunicativos de los estudiantes sordos de las diversas instituciones educativas, requieren de una atención especial, lo cual no excluye la educación remota o virtualizada, para así dar lugar a una verdadera inclusión (Casallas y Bolaños, 2020; Gómez, 2014), los denominados ambientes virtuales para sordos (Santos, Baquero y Beltrán, 2008), entre muchas otras posibilidades de ser.

Perspectiva teórica

Los estudiantes sordos que ingresan a la educación superior, usan la lengua de señas colombiana -L.S.C.- como su lengua materna y que lo identifica como perteneciente a la cultura sorda. Esta lengua tiene unas particularidades como:

> Ser visual, gestual y espacial. Como cualquiera otra lengua tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramáticas, sintaxis diferentes del español. Los elementos de esta lengua (las señas individuales) son la configuración, la posición y la orientación de las manos en relación con el cuerpo y con el individuo, la lengua también utiliza el espacio, dirección y velocidad de movimientos, así como la expresión facial para ayudar a transmitir el significado del mensaje, esta es una lengua viso gestual. (Ley 982, 2005, p. 3)

La LSC en sus características visuales-gestuales en los procesos educativos de inclusión es determinante para los procesos de aprendizaje con el profesor y los compañeros en el aula de clase, comunicación entre la lengua de señas y el español -para Colombia- se media por el intérprete quien presenta en LSC la información al estudiante y en español -al profesor- la información del estudiante sordo.

Condiciones de comunicación del estudiante sordo en entornos de formación que en las condiciones educativas de escenarios COVID-19 de escolaridad en los espacios de casa -lugar de habitación- ha planteado a las propias dificultades de enseñanza y de aprendizaje de todos los estudiantes "el escenario que nos deja el COVID-19 en la situación actual todo el desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje está repleto de adaptaciones curriculares no significativas (Moreno, 2020, p.6). En este sentido, para los estudiantes sordos:

> El proceso de atención a estudiantes con discapacidad no ha estado en el escenario pandémico, exento de dificultades. Sirva como claro ejemplo el de la inclusión educativa de estudiantes sordos. La dificultad de acceso a la información es evidente ya que la interpretación de signos ha resultado más complicada (por una cuestión de acceso a recursos tecnológicos del intérprete). No es preciso insistir, a estas alturas, que el procesamiento de la información lingüística que hace un estudiante sordo es diferente a la que puede realizar un estudiante que no lo es, puesto que la lengua natural es la de signos y no el castellano oral o escrito. (Moreno, 2020, p. 6)

Metodología

La presente investigación se inscribe dentro de un enfoque cualitativo (Vasilachis, 2006; Flick, 2006). En ella se buscó desarrollar una mirada amplia sobre las cotidianidades, que se originaron tras las medidas de

prevención, dictaminadas por el Estado, ante la amenaza generada por el COVID -19, y su relacionamiento con la vida universitaria virtualizada. En la metodología específica de investigación, se acudió a las narrativas biográficas (Huchim y Reyes, 2013; Bolaños, Daza y Pérez, 2017; González, 2019), dichas narrativas fueron obtenidas a través un grupo de entrevistas biográfico-narrativas (Bolívar, 2001).

La metodología se hizo explícita, a través de las siguientes fases o momentos: en la *primera fase*, se identifican las narrativas biográficas de las/los estudiantes sordos matriculados en programas universitarios; el contexto de la investigación es en Colombia, en las Universidades de los Llanos. En la *segunda fase*, se realiza el análisis del *corpus*, Una vez se alcanzó un significativo grupo de datos, estos fueron analizadas a través del Software Atlas Ti 8 (Kalpokaite y Radivojevic, 2018). La *tercera y última* fase de la investigación culminó con la redacción e integración de los relatos de un informe de investigación, otorgando de esta manera un sentido a la comprensión de las experiencias comunicativas virtuales, de las personas sordas que determinaron desarrollar un proceso disciplinar universitario. Los sujetos de la investigación fueron las/los estudiantes universitarios sordos matriculados en la universidad de los Llanos. Fueron criterios de selección de la muestra intencional: a) 9 estudiantes matriculados en programas universitarios, b) estudiantes que se reconozcan como sordos y que manifestaran interés en relatar sus vivencias de inclusión en educación superior.

Resultados

Como resultado del proceso investigativo se devela dos tipos de vivencias del estudiante sordo en la universidad en los procesos de virtualización educativa -en el escenario educativo COVID-19: las vivencias de incertidumbre ante las posibles -nuevas y añadidas- situaciones de comunicación por el uso y diálogo entre dos lenguas y las dificultades para el aprendizaje y de enseñanza a través de la virtualización y otras vivencias de

paulatina aceptación de la virtualización y las posibilidades de continuar una comunicación entre pares y con los profesores, en este último proceso la actuación del intérprete permite esta aceptación. Es de señalar que los estudiantes sordos como todas y todos los jóvenes tenían un amplio bagaje en lo que respecta a las redes sociales, de lo cual es necesario decir, sus habilidades comunicativas, no guardaban una relación directa con el ámbito de lo académico. Así mismo, los estudiantes hacían parte de uno o varios grupos de WhatsApp (Hütt, 2012).

La que más utilizamos con mi familia es WhatsApp" "pues en mi casa nos comunicamos en lengua de señas y con mis compañeros de universidad utilizamos WhatsApp[102]… utilizó varias, especialmente en redes sociales Facebook, Instagram para poderme comunicar con las personas. El que más utilizó es Instagram para poderme comunicarme con mis amigos, es seguro, y privado (en comunicaciones personales, marzo y abril de 2020).

En este primer momento de formación profesional con el soporte de las plataformas y el intérprete la incertidumbre y algunas posibles -y previsibles- dificultades expresadas por los estudiantes se relacionaron con sus propias actuaciones, las respuestas oportunas del profesor, y el soporte de internet en los tiempos-espacios sincrónicos de clase:

> No. no me parece, el tema virtual es difícil, ¿cómo me puedo expresar, opinar, vamos a tener el intérprete? en mi casa la señal de internet es muy mala tengo duda si podré participar en las clases, ¿si la información que me van a enviar es en español? cómo voy a acceder a esa información. Es difícil,

[102] Respecto a WhatsApp, aunque se usan mensajes de texto, también se envían videos en donde se hacen enunciados en Lengua de Señas Colombiana, y también señas que emergen en el contexto.

en ocasiones el internet va a fallar y no podré mirar bien al intérprete esto afectará la clase y no podré adquirir el conocimiento que necesito en este proceso. (En comunicación personal con actores de investigación sordos marzo de 2020).

No voy a poder recibir la información completa, para los oyentes es fácil solamente es escuchar y esto se puede dar desde la virtualidad, realmente me preocupa la señal de internet en mi casa se va constantemente, no sé si pueda trabajar de la mejor forma, no veo cómo. (Comentarios tomados de diversas comunicaciones personales con estudiantes matriculados sordos, abril de 2020

"El profesor empieza hablar realizamos una videoconferencia, pero no entendemos" "sobre los horarios, la universidad no nos avisa" (Comentarios tomados de diversas comunicaciones personales con estudiantes matriculados sordos, abril de 2020), "a veces es difícil porque la información no está en lengua de señas no hay una metodología clara de cómo podemos nosotros acceder a la información" (Comentarios tomados de diversas comunicaciones personales con estudiantes matriculados sordos, abril de 2020).

En teoría se diría que los estudiantes sordos se encuentran ante la posibilidad de verse marginalizados —pues como se había dicho en otro momento— si ya había una posibilidad de rezago en la presencialidad, el miedo a la equivocación y el fracaso, son igualmente posibles en la nueva realidad educativa con motivo del confinamiento obligatorio.

"En clase los profesores me preguntaban si había entendido, si necesitaba alguna explicación ellos fueron buenos conmigo, ahora en las clases virtuales no sé cómo van a ser los profesores" (En entrevista con el grupo de investigación con estudiantes matriculados sordos, mayo de 2020). "La virtualidad no va a permitir la relación con mis compañeros, no sabemos si podemos opinar" (En entrevista con el grupo de

investigación con estudiantes matriculados sordos, mayo de 2020).

Al ir adentrándose en la virtualidad en los procesos educativos de cada uno de los cursos, son conscientes de sus nuevas formas y quizás mejores formas de comunicación y de relacionamiento entre amigos, por cuanto reconocen que sí es posible aprender en lo virtual. Al parecer los estudiantes percibieron que contaban con el acompañamiento y ayuda de sus docentes y compañeros, por cuanto, muchas de las dificultades que se estimaban difícilmente alcanzables, al principio del proceso, posteriormente fueron superadas por muchos de ellos.

"Evidentemente me gustaría estar más en clase, activos, pues uno en el computador puede recibir las clases" (En comunicación personal con el grupo de investigación con estudiantes matriculados sordos, abril y mayo de 2020). "Con mi compañera… nos hemos podido comunicar muy bien, compartimos, aprendemos en lo virtual" (En comunicación personal con el grupo de investigación con estudiantes matriculados sordos, abril y mayo de 2020). "Aprendí el manejo de algunas herramientas, pudimos tener una buena comunicación en gran parte del curso, fue todo un reto la comunicación era escrita, con un vocabulario muy técnico" (En comunicación personal con el grupo de investigación con estudiantes matriculados sordos, abril y mayo de 2020).

Conclusiones

A grandes rasgos se podría decir que las complejidades presentadas en torno a la virtualidad y la posterior aceptación sobre la misma, han sido parte del amplio proceso desarrollado dentro de las realidades del confinamiento obligatorio, ello ante la evidente crisis de los modelos de comunicación directa, personal y presencial. Las medidas de confinamiento (*más que el virus en sí mismo*), han desarrollado nuevas formas de

hacer comunidad universitaria, han inspirado nuevas vivencias y narrativas universitarias (González, 2019). En este mismo orden de ideas, y también sobre la virtualidad, se ha llegado a estimar que este modelo de trabajo: "Da lugar a que estudiantes se aprovechen del aprendizaje colaborativo, y no trabajen" (Díaz, 2013, p. 5).

Quizás, y retornando al contexto de la investigación, un aspecto a mejorar, para próximos procesos de *capacitación o formación,* en lo que respecta al proceso de formación en competencias digitales universitarias, es el hecho que algunos sordos se vieron incomodos ante el hecho que: en varios momentos, a ellos(as) se les ponía como ejemplo ante diversos sectores de la comunidad universitaria, en una forma de decir "el (o ella) es sordo y logro adquirir competencias digitales" pues las pregunta que se formulaban -de manera reiterada- en los encuentros del proceso investigativo eran: ¿acaso los sordos aprendemos menos que los demás? ¿bajo qué argumento o idea se nos pone a nosotros como de ejemplo de superación? Finalmente, se asume el sentido del reconocimiento de la lengua de señas como aspecto estructural de la cultura sorda con Nairouz quien plantea que es necesario que: "la lengua de señas esté presente y tenga un valor igualmente significativo tanto en la realidad como en la virtualidad [toda vez que ella sirva de] detonante para la movilización social y política y el ciberactivismo del colectivo sordo" (2013, p. 16).

Referencias

Bolaños, J., Daza. Y. y Pérez, M. (2017). Relatar e investigar: una reflexión desde los testimonios de los maestros. Bogotá. *Nodos y Nudos, 5*(43), 64-76.

Bolívar, B. Cruz, J. y Segovia, J. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y Metodología. Editorial Muralla.

Casallas, E. y Bolaños, J. (2020). De una Comunicación Emergente a la Lengua de Señas Colombiana. Madres oyentes que aprenden lengua de señas para comunicarse con sus hijos sordos. Bogotá: Signo y Pensamiento.

Colombia y Congreso de la República de Colombia. (1992). Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior [Ley 30 de 1992]. *El Congreso de Colombia, 1* (1), 1-26. Recuperado de: http://sancionatorios.mineducacion.gov.co/files/LEY30.pdf

Colombia y Congreso de la República de Colombia. (1994). Por la cual se expide la ley general de educación Ley 115 de 1994. *Ministerio de Educación Nacional, 1* (1) 1-50 Recuperado de: http://sancionatorios.mineducacion.gov.co/files/LEY115.pdf

Colombia y Congreso de la Republica de Colombia. (1996). Artículo 1. Por el cual se crean algunas normas a favor de la población sorda (Ley 324 de 1996). *El abedul, 1* (1) 1-7. Recuperado de: https://puntodis.com/wp-content/uploads/2015/12/Ley_324_de_1996.pdf

Colombia y Presidente de la Republica. (1991). Constitución política de Colombia 1991. *Congreso de la República de Colombia, 1* (1) 1-108. Recuperado de: https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf

Colombia y Presidente de la República. (2009). por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. DECRETO 366 DE 2009. Ministerio de Educación Nacional, 1-5. Recuperado de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=35084

Colombia, Congreso de la República de Colombia, y Presidente. (2005). Ley 982 de 2005. *Abedul, 1* (1) 1-19. Recuperado de: https://www.javeriana.edu.co/documents/245769/3062650/Ley_982_sordos_sordociegos.pdf/3f2272c4-92a4-4efd-9951-c45c9d8e268a

Cortina, A. (2020). La sociedad va a cambiar radicalmente después de esta crisis. Madrid: La vanguardia.

Díaz, D. (2013). TIC en Educación Superior: Ventajas y desventajas. Ñuñoa: Educación y Tecnología.

Flick, U. (2006). An introduction to qualitative research (3ª ed). London: Sage

Fundación Saldarriaga Concha, Ministerio de Educación Nacional, y Todos por un nuevo País, Paz, Equidad y Educación. (2017). Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES). *Fundación Saldarriaga Concha, 1* (1) 1-158. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

Goffman, E. (2006). Estigma. La Identidad Deteriorada. Madrid: Amorrortu Editores.

Gómez, R. (2014): La Inclusión de la Persona Sorda a la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *8* (1), 93-108

González, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. Manizales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15*(1), 68-90.

Harari. Y. (2020). El mundo después del coronavirus. Madrid: La Vanguardia.

Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. México: Actualidades Investigativas en Educación.

Hütt, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. San José. *Reflexiones 91* (2).

Kalpokaite, N. y Radivojevic, I. (2018). Teaching qualitative data analysis software online: a comparison of face-to-face and e-learning ATLAS.ti courses. New York: International Journal of Research Y Method in Education.

Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M. y Pedrals N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del Piane UC. *Calidad en la Educación, 1* (30) 306-324. DOI: http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.183

Moreno, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del COVID-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,* 9(3), 1-6. Recuperado de: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227/12090

Nairouz. Y. (2013). La lengua de señas y la comunidad sorda en movimiento: Desde la realidad y la virtualidad. Bogotá: En repositorio de trabajos de grado de maestría de la Universidad Nacional del Colombia.

Salinas, M. Lissi, M. Medrano, D. y otros. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. Madrid: Revista Iberoamericana de Educación.

Santos, D. Baquero, S. y Beltrán, M. (2008). Adaptaciones pedagógicas para estudiantes sordos en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Revista Colombiana de Educación.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa Editorial.

Mesa 5

Juventudes indígenas: diversidades, desigualdades y políticas públicas

Agencialidad juvenil, continuidades y transformaciones del sistema de organización comunitario indígena. El caso de Santa María Atexcac, Puebla, México

NOEL PÉREZ VARGAS[103] *Y JOSÉ ARTURO MÉNDEZ ESPINOZA*[104]

Resumen

En algunas sociedades indígenas del centro de México se presenta un problema de discontinuidad del sistema de organización comunitario asociado a las juventudes, que es importante por la disposición de recursos que provee. El problema es abordado con una metodología etnográfica, basada en un análisis agencial que considera central las subjetividades de las juventudes en este fenómeno. Se concluye que la agencialidad de las juventudes genera que las y los jóvenes inviertan en las prácticas y los recursos que consideran esenciales para sus trayectorias de vida.

Introducción

En la comunidad de Santa María Atexcac, de Huejotzingo, Puebla, la dinámica sociocultural juvenil presenta diversos cambios respecto a la generación anterior. Las transformaciones se comprenden como parte de un proceso sociocultural transnacional, en donde la migración laboral a Estados Unidos de Norte América (EUA), a la Ciudad de México (CDMX) y al Estado de México, son consideradas como fuentes de transformaciones socioculturales (Zebadúa, 2011; Cruz, 2016; Sánchez, Ibarra, Basaldúa y Vargas, 2013).

[103] Colegio de Postgraduados, Campus Puebla, México.

[104] Colegio de Postgraduados, Campus Puebla, México.

Los cambios socioculturales de los jóvenes en las sociedades indígenas son de suma relevancia para la dinámica social interna, por lo que algunas variaciones en las prácticas juveniles podrían afectarlas considerablemente. Particularmente, es sensible el sistema de organización comunitaria que ha contribuido al desarrollo social de las comunidades indígenas. Entre otras cosas, el tequio dota de instrumentos de abastecimiento y mantenimiento a la agricultura de la zona, con prácticas como el mantenimiento de redes pluviales y el mantenimiento de los accesos a zonas agrícolas.

Las preguntas que guían el texto son: ¿De qué manera la agencialidad juvenil contribuye a que las y los jóvenes adscritos a la dinámica económica laboral y a la dinámica escolar continúen reproduciendo las prácticas del tequio? ¿De qué manera la agencialidad contribuye a que las y los jóvenes con experiencia migratoria abandonen las prácticas del tequio y decidan invertir en otras?

Enfoque teórico conceptual

En términos generales, se comprende que "el concepto de juventudes es contextual, es decir una categoría construida, no algo dado naturalmente por la categoría de edad, sino histórico y significado por los actores en territorio" (Martínez, 2020, p. 119). Además, es importante reconocer a las y los jóvenes como actores sociales que se configuran con el cambio del milenio (Feixa y Gonzáles, 2006).

Para la elaboración de la investigación se tomó en cuenta la propuesta teórica de Pierre Bourdieu (2011), particularmente la referente a la lógica de las prácticas. Con ello, se diseñaron dos tipos de herramientas, una dirigida a la comprensión de las disposiciones socioculturales de las juventudes, y otro hacia la agencialidad juvenil. La agencialidad de las y los jóvenes, fue observada y analizada a través de sus habitus. Este aparato conceptual del habitus, permitió comprender de manera compleja la filiación juvenil hacia las prácticas del

tequio. Así, no se deja de considerar el aspecto y peso estructural en la filiación de las juventudes hacia el tequio.

Además, el análisis de la agencialidad se acerca a la propuesta de Norman Long (1998), cuya propuesta se centra en el análisis del actor social. De tal manera que, esta perspectiva ofrece una "perspectiva desde abajo que abarca también el entrelazamiento de las estrategias, dilemas e imágenes de cambio experimentadas y promovidas por actores no-campesinos y no sub-alternos".

Metodología

La investigación se basó en el método etnográfico, cuyo trabajo de campo se realizó entre 2016 y 2017, con una estancia principal de campo de dos meses, –meses de agosto y septiembre de 2017–, y visitas periódicas de 2016 a 2017. Entre las herramientas de investigación utilizadas se encuentran la observación directa, la observación participante, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales con jóvenes. El criterio considerado para la recolección de datos fue el de saturación teórica. Este método propone que el momento para dejar de recolectar datos es cuando la información y testimonios que se recaban comienzan a ser repetitivos (Hernández, 2014).

Este texto considera una clasificación de juventudes que ayuda a comprender la relación de estas con las prácticas del sistema de organización comunitaria. 1) Las y los jóvenes que desde temprana edad se insertan en las actividades económicas. 2) Las y los jóvenes que estudian el nivel secundario y medio superior o jóvenes escolares. 3) Las y los jóvenes con experiencias migratorias.

Continuidades de las prácticas del tequio

Las y los jóvenes que se insertan a la dinámica laboral, particularmente a nivel local y regional, lo hacen en actividades económicas que heredan de sus unidades domésticas. Entre éstas actividades se destacan la agricultura, en donde predominan los sistemas intercalados, particularmente tejocote con maíz, frijol y calabaza. Entre las actividades económicas también se encuentra el oficio de la construcción o albañilería, donde los servicios se dan en las ciudades cercanas como la CDMX, el Estado de México y Puebla. Además, es de suma importancia el comercio informal que se da en diversos tianguis y mercados de la región, particularmente se dedican al comercio de productos de temporada: navideños, día de muertos y fiestas patria, entre otros.

Muchos de los jóvenes que trabajan en la agricultura no pertenecen a familias con tierras, por lo que venden su fuerza de trabajo. Las recompensas para este sector se limitan a un salario que es inviable para la reproducción de las unidades domésticas que comienzan a formar, por lo que las opciones de migrar o insertarse a otras actividades son una constante para la obtención de un volumen de ingresos necesario para la satisfacción de necesidades básicas –productivas y reproductivas–.

La participación en la empresa de la construcción o albañilería es totalmente un oficio de hombres. Ellos, se van por temporadas a radicar a los lugares donde hay empleo. Durante su soltería los jóvenes no encuentran inconveniente para insertarse a esta dinámica laboral, sin embargo, cuando se disponen a unirse maritalmente la dinámica deja de ser atractiva para muchos de ellos. En tal caso, una de las opciones recurrentes es la de invertir en uno de los giros comerciales que ejercen en los mercados y tianguis regionales. Así, algunas parejas de jóvenes emprenden sus negocios, ya que es una actividad económica compartida tanto de hombres como de mujeres.

Las y los jóvenes insertados en la dinámica económica tienen en común su afinidad hacia las prácticas del tequio. Para ellos son claras las recompensas y beneficios que obtienen de éstas. Para los jóvenes que se dedican a la agricultura es indispensable el acceso a las tierras ejidales que se encuentran en la zona alta de la localidad. El acceso a las tierras ejidales se complica en las épocas de lluvia, los deslaves son recurrentes en estas épocas, de tal manera que las faenas son esenciales para acceder a los terrenos ejidales.

Para las y los jóvenes que laboran en la albañilería y/o el comercio las recompensas que obtienen del sistema de organización comunitario se amplían. El servicio del agua potable es el caso más relevante. Entre otros beneficios que obtienen las y los jóvenes que se insertan a la dinámica laboral se encuentran las obras públicas que surgen de los recursos económicos de la comunidad. Son representativas las guarniciones que se han hecho a lo largo del tiempo, las jornadas de limpieza y la celebración de fiestas.

Por otro lado, las y los jóvenes que se disponen a la reproducción de las prácticas del sistema de cargo son los jóvenes escolares, particularmente las y los jóvenes que cursan el nivel medio superior, en el que regularmente se inscriben personas de entre 15 y 18 años de edad. La edad es un punto importante para la reproducción del tequio, en tanto al cumplir los 18 años los jóvenes tienen que comenzar a colaborar en el tequio. Sin embargo, como ya se observaba, solo los hombres son quienes tienen la obligación de insertarse a esta dinámica, salvo para quienes continúen con sus trayectorias escolares.

La participación en el tequio es bien valorada tanto por los hombres como por las mujeres jóvenes escolares de la comunidad. La escuela funge como un dispositivo que refuerza la valoración de este recurso comunitario. Además, los profesores incentivan las prácticas con la adopción del sistema de faenas para el mejoramiento de las instalaciones. Para las y los jóvenes la práctica está naturalizada. Igual que sucede con el

resto de la población que está afiliada a las prácticas del tequio, las y los habitus de los jóvenes escolares expresa la incorporación de las prácticas. La herencia cultural juega un papel importante en este sentido. Así, cuando se les preguntó en un grupo focal sobre las faenas, ellas y ellos respondieron con dominio del tema:

> Pedro: La reconstrucción del servicio del agua potable, que es un servicio para toda la comunidad; Laura: Es ir a lo del agua, ahí se presentan los señores, ya van al monte, y arreglan el agua; María: Bueno de 18 en adelante ya se empiezan a tomar como adultos y ya tiene que ir, es su obligación ir a esas faenas. (Grupo focal 1, 2017)

Pero no es solo la disposición sociocultural. En gran medida, es también la toma de conciencia que las y los jóvenes escolares hacen al respecto de los beneficios individuales y sociales que obtienen del tequio. En este sentido los y las jóvenes comentaron en un grupo focal:

> Juana: yo digo que, si debemos de participar, pues porque es para beneficio de todos. María: pues si estaría bien participar en eso porque, pues es nuestro pueblo, todos deberíamos de apoyarnos y no nada más que nos hagan el trabajo. Pedro: uno ya se tiene que ir haciendo responsable de uno mismo, de sus obligaciones. (Grupo focal 1, 2017)

Cambios y rupturas hacia las prácticas del tequio

Un sector de las y los jóvenes de Atexcac no contribuye, ni está dispuesto a colaborar en el tequio. Este sector está conformado por jóvenes con experiencias migratorias, y está constituido por aquellas y aquellos jóvenes que después de pasar la infancia en EUA o algún otro destino migratorio, regresan a la comunidad durante su juventud. Dentro este grupo de jóvenes se presentan aquellas y aquellos cuyos tutores emigraron a

EUA, y que fueron criados por sus abuelos. Las condiciones sociales de éstos jóvenes difieren a la del resto, algunos de ellos son ciudadanos de EUA.

La estancia de estos jóvenes no pasa desapercibida por otros sectores juveniles ni adultos locales. Por el contrario, representan una amenaza para los pobladores adultos. Para Don Gustavo hay tres tipos de jóvenes en la comunidad, los que estudian, los que trabajan y los que se dedican a vagar. El tercer tipo de jóvenes que asocia a las y los jóvenes con experiencias migratorias es concebido de la siguiente manera:

> Muchos viven con sus abuelos y sus papás están en Estados Unidos, y pues ya sabe que el papa por tenerlo pues. ¡Ahí te va tanto! Pues ellos no hacen tengo la necesidad de un trabajo, de un calzado, o que vestir. Pues ellos tienen todo, no saben lo que es la necesidad, y eso los lleva a un camino. (Don Gustavo, 2017)

A pesar de que este sector está bajo observación de los adultos, y es reconocido como el culpable de los cambios en la juventud, a este grupo se suman algunas y algunos jóvenes que se encuentran al margen de las experiencias migratorias. Los estilos juveniles de las y los jóvenes provenientes de EUA influyen en los gustos y prácticas de algunos jóvenes de la localidad, entre ellos el distanciamiento hacia el tequio. Además, con la consolidación de redes sociales y familiares a EUA, la migración, y las implicaciones que tienen sus trayectorias de vida dejan poco espacio para insertarse a las prácticas del tequio. En tal sentido, don Javier sintetiza las razones de movilidad de su hijo en la juventud, las cuales son un factor determinante para el abandono del tequio.

> No pues ya no les gustó el campo, y se van. Pues se fueron los dos, el de 14 y ella de 18. Pero ella regreso, ella vino y se volvió a ir. Se fue. A esta niña (su hija) la dejó de 6 años y ya está grande. Ya no

ha venido también. Ahorita está con su cuñado, su cuñado puso un restaurant, vende tacos, no sé qué más vende. (Don Javier, 2017)

Las condiciones socioculturales de las y los jóvenes con experiencia migratoria resultan atractivas para otros jóvenes que no encuentran oportunidades económicas dentro de la comunidad y/o que no les son atractivos los alcances económicos en los destinos laborales al interior de México. Sus gustos y preferencias difieren con las de aquellos que deciden construir sus trayectorias de vida en México. Esto se condensa en una identidad que margina las prácticas locales, tanto las estrategias económicas de reproducción como las prácticas del tequio que están desligadas de sus intereses personales y proyectos de vida.

Conclusiones

Cómo se observa en el texto, las y los jóvenes tienen diferentes características que están asociadas a la reproducción de las prácticas del tequio. Por lo que es relevante el peso que tiene la herencia cultural en la filiación o distanciamiento hacia el tequio, sin embargo, no es el único factor. La explicación de la filiación solo puede ser comprendida si se relaciona la herencia cultural con la agencialidad.

La agencia social no solo depende de las disposiciones socioculturales que se dan en el seno de la familia, tal como se observa en los jóvenes insertos a las dinámicas laborales locales. Además, pasan por otros dispositivos socioculturales que forman parte de las trayectorias de vida juveniles. Así, la experiencia migratoria genera en los jóvenes otras disposiciones que los encaminan en otras direcciones socioculturales (Cruz-Manjarrez, 2016; Sánchez et al., 2013; Ávalos, 2010; Aquino y Contreras: 2016).

En complemento, la disposición a la reproducción de las prácticas del tequio no solo pasa por una agencialidad inconsciente, es decir, que la encarnación de las prácticas no es el único mecanismo que conduce

a las y los jóvenes a insertarse o alejarse del tequio. La reflexión forma parte de este fenómeno. Así, se pudo observar como las y los jóvenes, particularmente los escolares tienen claros los beneficios que obtienen con la reproducción del tequio. De tal manera que ser consciente de los beneficios que obtienen a través de estas prácticas, o ser consciente de que lo que les interesa no se encuentra en la localidad, son elementos esenciales en la explicación de la reproducción y/o distanciamiento hacia el tequio. Así, se puede considerar que las juventudes son parte activa en los procesos de afirmación y reinvención de las identidades (Corona, Pérez y Hernández, 2008), participando en la delimitación actual de sus pasajes al mundo adulto (Urteaga y García, 2015).

Las disidencias hacia el tequio, pueden ser comprendidas como parte de la marginalidad en que las juventudes se encuentran respecto al resto de la sociedad. Las decisiones de los jóvenes con experiencias migratorias que no participan en el tequio encuentran una explicación en la nula oferta sociocultural que las dinámicas socio territoriales locales disponen. En donde la estructura sociocultural interna no está cumpliendo con las necesidades o mandato de las juventudes emergentes, tal como lo señala Carranza (2012), y más aún que las y los jóvenes pueden llegar a obstaculizar (Urteaga, 2011).

Con esto, se reconoce la necesidad de analizar las juventudes de estos contextos considerando la agencialidad y la reflexión juvenil como parte fundamental en la toma de sus decisiones. Así, se propone que el abordaje de las juventudes en las sociedades indígenas sea desde un enfoque agencial. Por tanto, se sugiere necesaria la consideración del análisis de la agencialidad para el diseño y planeación de intervenciones sociales, encaminadas a la consolidación y fortalecimiento de instrumentos importantes en los procesos socioterritoriales endógenos, como lo son las prácticas del tequio.

Referencias

Aquino, A. y Contreras, I. (2016). Comunidad, jóvenes y generación: disputando subjetividades en la Sierra Norte de Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14* (1), 463-475.

Avalos, S. (2010). La reconstrucción de las identidades juveniles indígenas en la sierra norte de Puebla, México. Tesis maestría, COLPOS Puebla.

Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Carranza, H. (2012). Estructura y organización en una comunidad indígena: Páscala de oro, San Luís Acatlán, Guerreo. Tesis maestría, COLPOS Puebla.

Corona. Y., Pérez, C. y Hernández, J. (2008). Ciudadanía y participación en las comunidades de tradición indígena. Anuario de investigación, 142-161.

Cruz, T. (2016). De Chiapas a California. Experiencia migratoria y cambio cultural en jóvenes indígenas. *Pueblos y fronteras 11*(22), 1-21.

Cruz-Manjarrez, A. (2016). "Transnacionalismo y migración de retorno en una comunidad Zapoteca." En Nuevas experiencias de la migración de retorno, eds. E. Levine, S. Núñez y M. Verea, 205-225. México: CISAN, UNAM.

Feixa, C. y González. Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. Papers 79, 171-193.

Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas 23.*

Long, N. (1998). Cambio rural, neoliberalismo y mercantilización: el valor social desde una perspectiva centrada en el actor. En Zendejas, S. y De Vries, P. Editores. Las disputas por el México rural. México: El colegio de Michoacan.

Martínez, E. (2020). Jóvenes del campo y colonialismo interno. Notas para una mirada actual de ruralidad y juventud a partir de Malal-Hue. Millcayac-*Revista digital de ciencias sociales VII* (13), 107-140.

Sánchez, M., Ibarra, M., Basaldúa, J. y Vargas, M. (2013). Cultura, identidades y territorio en un circuito migratorio Puebla-Nueva York. *Multidisciplinar 15*, 97-106.

Urteaga, M. (2011). Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. *Alteridades 21*(42), 13-32.

Zebadúa, J. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *Liminar Estudios sociales y humanísticos. IX* (1), 36-47.

Contextos, saberes y prácticas educativas propias: una mirada a las relaciones interculturales de la educación en el territorio del Huila

NEYDER JHOAN SALAZAR TORRES[105], *HENRY STEVEN REBOLLEDO CORTES*[106] *Y JULIÁN DAVID CASTAÑEDA*[107]

Resumen

Esta ponencia aborda resultados del proyecto de investigación sobre educación propia indígena y educación superior desde el diálogo intercultural de las comunidades en el Huila, desarrollados por la Universidad Nacional Abierta y A Distancia UNAD y la Corporación Universitaria Minuto de Dios, abordando una mirada cualitativa del realidades socioculturales de las comunidades indígenas de Colombia, en particular el sur del Huila, desde la perspectiva educativa, las pedagogías y el currículo escolar propio, esto desde una metodología de diálogo de saberes que permitió desde la voz de las comunidades indígenas la comprensión y perspectiva sobre la educación que se encuentra arraigada a los proyectos de vida comunitarios y la cosmovisión de cada pueblo.

Introducción

[105] Comunicador social y periodista. Magíster en Conflicto, Territorio y Cultura. Docente de la Universidad Nacional Abierta y A Distancia, UNAD, zona sur. Líder del Centro de Investigación y Acción Psicosocial Comunitaria, CIAPSC. neyderpip98@hotmail.com

[106] Doctor (c) en Ciencias Sociales, CINDE, Docente e investigador, Universidad Nacional Abierta y A Distancia, UNAD, zona sur. henrystevenrc@gmail.com

[107] Doctor (c) en Ciencias Sociales, CINDE, Docente y coordinador de investigación, Corporación universitaria Minuto de Dios, vicerrectoría regional sur

La diversidad cultural de los pueblos indígenas en Colombia hace necesario la comprensión de otros paradigmas que incluye la educación, pues implica contextos particulares y saberes arraigados a la cosmovisión de cada pueblo. El departamento del Huila no es ajeno a esa riqueza cultural por la diversidad de pueblos, uno de los más predominaste es el pueblo Nasa que conserva sus construcciones culturales y territoriales con el Cauca.

La comprensión de la educación para los pueblos indígenas para el reconocimiento de un contexto sociocultural, marcado por realidades diversas, sociales, políticas, económicas, lingüísticas y religiosas de dichas comunidades. La educación tradicional concebida desde una mirada occidental es cuestionada por las comunidades indígenas quienes asumen una postura crítica a ese modelo educativo y propende por una construcción propia que contemple currículos alternativos que integren la cosmovisión y el pensamiento ancestral. En este sentido, la educación comprendida como propia, es una posición diferencia a los modelos educativo y parte de reconocer las necesidades territoriales y comunitarias, por eso contempla una conexión con los planes o proyectos de vida comunitarios.

La educación propia desde la educación básica y media es parte de un proceso político y de resistencia por proponer modelos curriculares propios desde las comunidades y en los territorios. Escuelas indígenas son parte de lo que se denomina como proyecto educativo comunitario, tal es el caso de la escuela Yu Luuçx de la comunidad Nasa de Juan Tama en el Huila que hace parte de un proceso arraigado a la comunidad para la trasmisión de saber que les permite fortalecer la identidad para lo que se denomina como la pervivencia de los pueblos.

Sin embargo, en materia de educación superior, la apuesta de hacía lo propio es más incipiente, pues se ha limitado desde la postura gubernamental en un tema de acceso a programas de formación tradicionales y universidades con modelos convencionales occidentales. Por lo que se abordado desde la inclusión y el reconocimiento de la interculturalidad, es decir, pasar por el relacionamiento con otras cultural y la inserción de las comunidades al sistema educativo de educación superior como un tema de inserción cultural y oportunidades de desarrollo. Frente a esto, las comunidades empiezan a fortalecer iniciativas de educación superior propias que permitan una continuidad a los proyectos educativos comunitarios en los territorios. Cabildos universitarios como el CIUSCO de la Universidad Surcolombiana en el caso del Huila, gestan procesos que le apuestan no solo al acceso, si no al reconocimiento político y cultural de los pueblos en la vida universitaria. Logrando que no sea un tema de acceso, sino también de interacción para el reconocimiento cultural y la valoración del saber indígena.

La Universidad Autónoma Indígena Intercultural, UAIIN del Cauca construida desde el 2001 hace parte de una apuesta comunitaria de pensar la educación superior desde los pueblos indígenas y las necesidades territoriales. También como una apuesta cultural y política por el reconocimiento de educación comunitaria que reconoce la educación como un proceso integral, que incluye no solo el pensamiento indígena, también la familia, el territorio y la espiritualidad. Estas experiencias se configuran como una apuesta política y diferencial, de ahí que las comunidades indígenas del Huila, agrupadas en el Consejo Regional Indígena, también le apuesten a la *Escuela de Arte* donde se propicia la formación artística por medio de minga Regional de pensamiento y arte como un espacio de encuentro e intercambio de experiencias de los pueblos indígenas.

Objetivos

Esta investigación buscó reconocer las experiencias de las comunidades indígenas para establecer: ¿Cuáles son los saberes, prácticas y cosmovisiones que componen la práctica pedagógica en la educación propia de las comunidades indígenas del Huila? y ¿Cómo se relaciona o puede articularse con la educación superior para una formación integral desde la inclusión y el reconocimiento de la diversidad?

De manera general, para responder a esta pregunta de investigación se tuvo como objetivo sistematizar las prácticas pedagógicas y saberes sobre la educación propia que ha desarrollado las comunidades indígenas Nasa del suroccidente del Huila.

Es así como de manera específica se identificaron las concepciones y los saberes que tienen las comunidades pen torno a la Educación propia, la educación convencional y los planes de vida como organización sociopolítica. Así mismo se contempló, la recuperar las practicas pedagógicas y sociales de educación propia que implementan las comunidades indígenas en sus territorios. Para finalmente, establecer necesidades, fortalezas y debilidades entre la educación propia y la educación superior desde las comunidades indígenas participantes.

Metodología

Se trató de una investigación abordada desde paradigma cualitativo, por tratarse de un estudio que se ocupa de la realidad social de manera histórica, relacional, dinámica, variable, local, articulada a procesos económicos, políticos, culturales amplios y complejos (Chavarría, 2006). Se desarrolló por medio de fases, donde se abordó el proceso etnográfico por medio de la interacción y diálogo de saberes con las comunidades. En este ejercicio se desarrollaron tulpas de saberes o diálogos culturales. También se desarrollaron entrevistas

semi estructuras. La revisión documental de los proyectos educativos comunitarios y demás observaciones para recuperar y registrar la experiencia de las prácticas pedagógicas.

De esta manera, esta investigación generó un proceso de sistematización de la experiencia, de las prácticas y el saber pedagógico desde las comunidades indígenas, entendiendo la sistematización como una forma de repensar la práctica, desde los sujetos y su experiencia en la práctica. La sistematización hace parte de otras formas emergentes de la investigación, es un modo de investigar las prácticas pedagógicas o sociales para interrogarlas y convertirlas en resistencias y formas de lucha social desde las esferas del conocimiento y los saberes (Trejos et al., 2018).

Todo el abordaje desde una interpretación crítica del proceso vivido, es decir desde la necesidad de descolonizar el pensamiento a partir de visión de los sujetos, sus saberes y miradas críticas a la realidad. Este proceso se enriqueció con metodologías participativas para reconocer la construcción de los saberes y la producción de la investigación, es decir, que líderes, mayores, estudiantes, y demás involucrados aportaron experiencias y la elaboración de una propuesta pedagógica que permite la articulación de formación propia con la convencional. De esta manera, el objeto de estudio de esta investigación son las prácticas y saberes de las comunidades del suroccidente del Huila en torno a sus formas de enseñanza, de educación propia, en una perspectiva critico analítica en relación con la educación convencional. Es decir, se enfoca en comprender e interpretar la forma en que se desarrollan los procesos educativos desde las comunidades.

Contexto y pertinencia

El Estado colombiano a través de la Constitución de 1991 reconoce la diversidad étnica y cultural de la Nación, dando paso a una serie de políticas para el reconocimiento diferencial de los pueblos, pero que es parte

de un proceso de resistencia y lucha histórica reflejado en comunidades del Cauca y Huila (Salazar, 2016).

Esto acompañado de una consulta desde la incidencia política de las comunidades indígenas, es así como desde el estado se han propuesto procesos de etnoeducación que han tenido miradas críticas por las comunidades por considerarse como un proceso de inclusión multicultural de acceso y cobertura, pero no realmente un reconocimiento del saber indígena desde las comunidades desde la exploración intercultural y sobre todo desde el proyecto comunitario desde la base organizativa.

La lucha de los pueblos indígenas agrupados en el CRIC, CRIHU, la ONIC, está la defensa del territorio, la historia, la lengua y las costumbres; también pasa por una posición política frente al reconocimiento de la educación como eje fundamental en lo que se denomina un pilar o un tejido de la educación, comprendida como parte de un saber para el fortalecimiento organizativo y político. En este aspecto, se destaca la formación de educadores indígenas como elementos y estrategias de lucha por la reconstrucción de la identidad y la cultura frente a un mundo europeo dominante.

Pero estas nociones políticas, normativas y definitorias de lo etnoeducativo, no fue representando los planes, metas e interés de las comunidades, sino del propio Estado y muchas veces en territorio indígena orientado por la religión en procesos de dominación cultural. Precisamente desde fuera, desde la academia y los movimientos sociales e indígenas se ha declarado estas normativas y la emergencia de la etnoeducación ha sido fruto de las luchas sociales de las comunidades por su reconocimiento (Catillo, 2008). De esta manera, las comunidades tienen una demanda por una autonomía educativa de un sistema educativo propio, intercultural, orientado y administrado por las autoridades, las organizaciones y las comunidades indígenas, con derecho al

control pleno de los recursos y mecanismos educativos de los territorios. Muy distinto al modelo educativo nacional como servicio tratándose de un modelo de adaptación para la integración (p. 20).

Por eso desde esta perspectiva, resulta pertinente el reconocimiento de las prácticas frente a la educación propia. La educación vista desde la concepción de lo propio para los indígenas se constituye en un ejercicio colectivo que desborda los espacios institucionales de la escuela, para adentrarse en cada espacio organizativo comunitario, con la importancia que se construya y reescriba desde las propias vivencias, la historia de cada pueblo y sus luchas. Esta educación se resiste al modelo educativo dominante por tratar de borrar la cultura ancestral, pues la educación superior universitaria desde el Ministerio Nacional no logra aun atender las necesidades culturales y pedagógicas que requieren las comunidades, pues se ha centrado en la inclusión y el acceso, pero un verdadero diálogo de saberes y de reconocimiento de programas pertinentes, que se deben construir desde la cosmovisión indígena y reconozca los saberes ancestrales como válidos.

Resultados

Las prácticas educativas de las comunidades indígenas del Huila permiten evidenciar que son proyectos educativos con enfoque comunitario, abordan aspectos socioculturales de una educación que responde a las necesidades territoriales de los planes de vida comunitarios.

El territorio es el que orienta, es donde el niño se educa, se forma, vive, siente la cosmovisión, entonces son todos los escenarios que se desarrollan, desde el tejido curricular propio, desde esos tiempos, de la luna, del sol, porque para nosotros como pueblo nasa es el que indica el tiempo, el que indica los momentos de la ceremonia, para nosotros son muy importantes (Rivas, 2020).

En ese contexto la educación es un proceso de reconocimiento de prácticas y saberes culturales, en la que se dimensiona desde múltiples elementos y espacios como es la familia, la espiritualidad y la vida comunitaria. Por lo tanto, el fortalecimiento de la identidad y la recuperación de la lengua materna es un factor fundamental del proceso educativo propio. Si bien se reconocen la necesidad de interculturalidad propuesta de lineamientos, también se reconocer que es fundamental el saber propio para el fortalecimiento y articulación entre pedagogías propias y convencionales de la educación superior. Aquí la identidad debe ser parte de los aspectos curriculares pues se teje a un proyecto de vida comunitario.

La educación indígena propia permite que las enseñanzas y los aprendizajes atiendan a las necesidades de supervivencia, esto basado a la sabiduría y conocimiento propio, conformando los gobiernos propios, unas prácticas y roles ancestrales, tal como las parteras, los sobanderos, pero también principios, valores, tradiciones, mitos, lenguajes. La educación indígena se teje en el proceso práctico y vivencial que permite el reconocimiento del sentir y pensar indígena. Es así que Menza (2020) establece que el material didáctico es la naturaleza, las familias, el calendario propio, entonces el saber propio y la experiencia vivencia es parte de la enciclopedia del conocimiento indígena, “hablar de educación propia tiene un alcance muy hacia el corazón de los pueblos, del corazón de la madre tierra”.

La familia como escenario de educativo es clave pues desde la ritualidad se enseña los valores simbólicos y culturales de cada pueblo. “La educación propia es el proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento e incluso hasta después de la muerte” (p. 20). “La educación propia valora lo ancestral como una forma de ponderar lo que permite la pervivencia del pueblo a través de la identidad y el respeto por la sabiduría y los saberes ancestrales” (Trejos y otros, 2017p. 14).

Es, por lo tanto, una educación que relaciona el vínculo con el territorio y la conexión con la madre tierra, implica los saberes que lleven al respeto por la naturaleza, la señales y demás elementos socioculturales-simbólicos. Esto se ubica en los sabedores, en la medicina tradicional, en la siembra, procesos de sanación, pagamento, etc. El Sistema Educación Indígena Propia SEIP es un conjunto de componentes de orden político-organizativo, pedagógico y administrativo, del que las comunidades orientan, direccionan, desarrollan, evalúan, hacen seguimiento y proyectan la educación de acuerdo con su derecho ancestral (Trejos et al., 2017, p. 21). El sistema educativo propio, "organiza y operativiza desde la Ley de Origen o Ley de Vida, consolidándolo desde el pensamiento ancestral, desde la autonomía, gobierno y la unidad de los pueblos indígenas" (p.22). Todo esto se fundamenta en aspectos, histórico, territorial, cultural, político organizativo como la Ley de Origen/Derecho Mayor. Sin embargo, según Angarita y Campo (2015) este Sistema alternativo de educación propia que se construye al interior de las comunidades presenta tensiones o conflictos por las barreras de apropiación de la escuela frente a las políticas de gobierno Nacional por lo que sigue siendo un escenario político de conquista por medio de la resistencia.

Un aspecto importante para considerar en las prácticas educativas indígenas es la participación comunitaria para el planteamiento curricular y valorar la pertinencia formativa desde enfoque social y cultural, por eso la comunidad es importante, tal como los guías, los espirituales, mayores y autoridades que orientan el proceso pedagógico. Las migas para aportar a la construcción del proyecto educativo comunitario son fundamental para la educación indígena. Desde la educación superior, partiendo de la experiencia de la UAIIN, Chavaco (2019) establece que se fundamenta en un proceso de lucha y estrategia política que parte desde un reconocimiento de educación para rehabilitación y recuperación de la lengua. De aquí que la identidad y la

autonomía sean parte del sentir de la educación propia, así explorar pedagogías comunitarias desde los pueblos que sea consecuente con la acción por la vida y pervivencia de los pueblos**.**

Conclusiones

Los proyectos de educación superior que emergen desde la educación tradicional o modelos convencionales deben superar la mirada de la conclusión basada en el acceso y la oportunidad, debe propiciar verdaderos espacios de reflexión que integren pedagogías desde la comisión de los pueblos de manera integral, es decir que le abra paso la intercultural crítica que implica pone interaccionar al resto en los saberes y prácticas de las comunidades indígenas.

En este sentido, también es necesario que se reconozca la educación superior desde propuestas propias que emerjan desde los territorios, sus necesidades y prioridades, así resulta pertinente cuando se hila con los proyectos de vida comunitario y las comunidades juegan un papel importante en la configuración de los currículos porque son las que comprenden las necesidades de las comunidades y las dinámicas territoriales. Esto implica una universidad está en función del accionar de los pueblos y la organización indígena, es decir no responde a programas propios de un sistema capitalista que desarrollo mano de obra para las dinámicas económicas del desarrollo y demandas del mercado, aquí se trata de programas propios con currículos que contribuyan al bienestar y buen vivir de las comunidades.

La educación indígena desde una mirada propia comprende un enfoque sociocultural, pero también se asumen desde una posición política. Esta educación propia es una apuesta colectiva, integral y crítica a modelos tradicionales o convencionales del sistema educativo. Por lo tanto, se plantea como un proyecto diferencial de la educación formal, más bien se comprende como una construcción propia y alternativa. En este sentido,

también en una educación con sentido político pues es una apuesta para el fortalecimiento organizativo, identitario, territorial que compren otra visión de mundo que implica el respeto por la madre tierra, de ahí que aborden una pedagogía propia desde las necesidades y contextos territoriales de las comunidades. Esto es parte de un camino que se revitaliza siempre pues desde la comprensión indígena la educación también hace parte de un proceso que las comunidades Nasa reconocen como sentir, pensar y hacer de manera permanente en lo que se denomina una educación para la vida.

Referencias

Angarita, J. y Campo, J. (2015) La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado, 11*. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v11n1/v11n1a12.pdf

Castillo, E. (2018). "Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos". *Revista Educación y Pedagogía. 20* (52), 15-26.

Castillo, E. y Caicedo, J. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas* (33),109-127

Chavaco. (2019). Programa radial desde el sentir, pensar y hacer tejiendo educación propia. El caminar de nuestra universidad UAIIN

Chavarría, L. B. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. Pensar En Movimiento. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud, 4*(1), 42-5

Menza, B. (2020). Notas en la intervención del Foro: Educación superior e interculturalidad: senti-pensar la educación propia en el Huila. Mayor Nasa, líder del programa de educación del Consejo regional indígena del Huila CRIHU.

Rivas, M. (2020). Notas en la intervención del Foro: Educación superior e interculturalidad: senti-pensar la educación propia en el Huila. Rectora de la institución educativa Yu Luuçx Pishau Mayora del pueblo Nasa.

Salazar, N. (2016). "Comunicación Indígena en Colombia. Entre el sentido de lo propio y lo apropiado. *Revista Luciérnaga*. DOI: http://orcid.org/0000-0002-3243-4650

Trejos, D. et al. (2018). La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas.

Una IAP en modo andino[108]

ROSSANA MARÍA MENDOZA ZAPATA

Resumen

Se presenta la caracterización de la metodología de la investigación doctoral: Tan cerca y tan lejos del sur: Las maneras de ser y actuar lo político en "jóvenes" surandinos del Perú" (Mendoza-Zapata,2020) orientada por la siguiente pregunta: ¿Cómo las y los "jóvenes" procedentes de pueblos quechuas del sur andino del Perú construyen su propio "ser joven" en contextos de imposición neocolonial/neoliberal y a la vez de resistencias de los pueblos originarios, cerca y lejos de sus lugares de origen?. Se sustentó en epistemologías descolonizadoras y metodológicamente en la Investigación Acción Participativa adaptada a contextos y poblaciones andinas quechuas.

A manera de introducción: Investigando desde una postura descolonial

La metodología de la investigación en curso se apoya en los aportes de Quijano (1992), en abierto cuestionamiento al paradigma europeo del conocimiento racional y con ello de "el conocimiento como producto de una relación sujeto-objeto" (p.14). Pone en cuestión el término "sujeto" porque considera que aborda al individuo aislado y negado en su ser social; y el término "objeto" por ser considerado en este paradigma como diferente y externo al "sujeto/individuo" y de otra naturaleza, asumiéndose que tiene propiedades únicas conferidas que lo definen, como si no fuera posible considerar las temporalidades, las

[108] Universidad Antonio Ruíz de Montoya, Lima – Peru.

relaciones y los cambios, es decir los objetos son abordados como únicos, invariables e inafectos a las circunstancias y contextos.

Para Quijano (1992), se trata entonces de un "sujeto" que busca liberarse de las ataduras, de los roles que lo aprisionan y lo obligan a ser de tal o cual forma en las sociedades estructurantes y jerarquizadas. Esa liberación es una lucha social y cultural y por lo tanto esa subjetividad que puede existir diferenciada no está separada de la intersubjetividad. En ese sentido "todo discurso, o toda reflexión individual, remite a una estructura de intersubjetividad. Está constituida en ella y ante ella.

Entonces, la apuesta descolonial orienta una forma de trabajo investigativo con los pueblos quechuas. La opción es por su participación protagónica y no por su condición de sujetos informantes pasivos; lo que tienen que decir no es información extraída, es testimonio o declaración que emerge al calor de los diálogos y de las actividades pertinentemente culturales.

Caminando juntos

Comprender las maneras de ser y estar en el mundo de los jóvenes quechuas planteó de inicio una pregunta básica ¿Quiénes son considerados jóvenes en los pueblos quechuas? Luego de una encuesta online a jóvenes quechuas residentes en Lima fue posible conocer que en la lengua quechua existen varias palabras que dan cuenta de una etapa de vida determinada.[109] Por otro lado, se hizo un rastreo de investigaciones con jóvenes indígenas a nivel de Latinoamérica para constatar que es similar en otros pueblos originarios de la región.

[109] La encuesta online se realizó durante el mes de noviembre del 2017 con estudiantes del programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Antonio Ruíz de Montoya en la ciudad de Lima. Los resultados han sido presentados en el artículo "Jóvenes quechuas del sur andino del Perú" (Mendoza-Zapata et al., 2020)

La segunda pregunta fue ¿Quiénes podrán dar cuenta de los jóvenes quechuas y sus maneras de ser y estar en el mundo? Si la juventud quechua es una construcción local y dado los cambios de las últimas décadas que han modificado la vida de las comunidades, era necesario comprender a los jóvenes a través de ellos y ellas, pero también a través de los que aún no lo son y de los que ya fueron jóvenes. Es por eso que la primera y segunda etapa del trabajo de campo da cuenta de un conjunto de actividades realizadas con todas las personas interesadas en participar sin importar género ni edad.

La siguiente pregunta a responder fue ¿Interesan solo los jóvenes quechuas que están en sus territorios de origen? ¿O dado los constantes desplazamientos de la población quechua habría que comprender cómo esas maneras de ser y estar en el mundo, siendo quechuas, se manifiestan al estar cerca y lejos de sus territorios de origen? Se optó por ambas poblaciones, las que están dentro y fuera de sus territorios. La decisión también fue motivada por la interesante producción de investigaciones en México, Colombia y Ecuador en torno a los jóvenes "en movimiento" afectados de diversas formas por las migraciones y en distintas tensiones. Por ejemplo, la tensión entre el "compromiso comunitario" y la "salida individualista" reconocida por Urteaga (2016). Se evidencia en el transcurso de la investigación que tanto los coinvestigadores como los jóvenes de las comunidades elegidas están vinculados a sus familias y comunidades sin estar exentos de los cambios que las ciudades en cierta forma imponen.

La IAP en modo andino

La metodología en su diseño se apoyó en conceptos, teorías e intenciones, no para subordinar o interpretar (o colonizar) sino para comprender las realidades y los seres humanos que viven esas realidades, en escenarios complejos de comunidad (comunidad en su sentido territorial y humano). En consistencia con la

postura epistemológica que guía la investigación se trajo la categoría de heterogeneidad histórica estructural que desarrolla Quijano (1992) para reconocer en esos seres y en sus experiencias la modernidad y como ésta atraviesa los ámbitos de la existencia social, es decir: trabajo, naturaleza, sexo y reproducción, autoridad colectiva y subjetividad. Cada uno de los denominados ámbitos de la existencia social se asumen históricamente heterogéneos.

La heterogeneidad histórico estructural para Quijano (2013), es una línea de desarrollo teórico que vuelve al concepto de estructuración social como consecuencia de la colonialidad del poder. Supone que en las relaciones de poder que pueden ser de dominación, explotación y/o conflicto en los distintos ámbitos de la existencia social, se produce articulación heterogénea, discontinua y en conflictividad; y cada elemento que aparece resulta siendo una particularidad, una especificidad e incluso una singularidad bajo un patrón histórico de poder manifiesto en el eurocentrismo, en el capitalismo (entendido como relación social basada en la mercantilización de la fuerza de trabajo), en la colonialidad del poder y en la conformación del Estado-Nación. Siendo la colonialidad el eje común que articula todos los ámbitos heterogéneos y discontinuos en una estructura histórico-social.

La investigación contó con cuatro jóvenes quechuas como coinvestigadores, en la apuesta por construir conocimientos desde el entretejido de perspectivas, visiones, culturas y formas de pensamiento diversas. Ellos iban y venían como hijos e hijas de las comunidades y a la vez como jóvenes universitarios en investigación haciendo posible la emergencia de sus autobiografías en reencuentro con las historias familiares y comunitarias más profundas. Como diría Rivera Cusicanqui en entrevista con Cacopardo (2018), es “para contar la historia

y hacerse cargo de toda la sangre que los habita. Así de simple. Y entonces empezar a reconocer esos momentos de herida colonial infringida o recibida" (p.188).

La decisión al interior de las comunidades de participar en la investigación fue inducida por la presencia, en cada una de ellas, de uno de sus miembros en el equipo de investigación, quién actuó como puente cultural y lingüístico, pero además cada joven se aproximó como hijo de la comunidad y a la vez como estudiante universitario miembro de un equipo de investigación. Esta particularidad hizo posible que el equipo comparta la vida de la comunidad sin mediaciones ni jerarquías, pero además motivó en ellos la resignificación de sus relaciones familiares, profundizar en sus propias historias, remover sus identidades familiares y étnicas y movilizar en ellos el anhelo de seguir investigando de manera situada con sus comunidades de origen.

Por su parte, las autoridades comunales, informados previamente de la investigación, autorizaron la presencia del equipo en sus territorios, suscribieron el consentimiento informado colectivo en representación de todas las familias de sus comunidades respectivas y apoyaron cada vez que se les solicitó. El equipo investigador dejó en claro el compromiso de actuar con respeto y conversar con ellos sobre los hallazgos según avance la investigación. En ese sentido, es relevante retomar el principio de la reciprocidad descrito en la matriz cultural quechua, antes de la colonización española: "La reciprocidad o lógica del don -dar y recibir, dar esperando recibir comprometiéndose a devolver" (Mauss, 1950, 1925)- fue el elemento central de organización social entre los "incas en la medida en que esa sociedad no conoció el mercado ni el dinero como formas e instrumentos para el intercambio de productos" (Montoya, 2010, p.485).

Para fines de la presentación se comparten tres reflexiones y constataciones relacionadas a la metodología desarrollada a través de actividades de investigación procuraron ser apropiadas culturalmente y suficientemente amplias para permitir la participación de cualquier persona de la comunidad.

Encuentros entre sentipensantes

Según Herrera y López (2014), Fals Borda es uno de los pensadores que demostraron que "otra academia era posible, rompiendo así los cánones tradicionales de la ciencia aséptica y hegemónica" (p.9). Compartiendo el mismo afán, la Investigación Acción Participativa como metodología descolonizadora resulta un aporte valioso en la investigación con los pueblos originarios. Fals Borda a partir de adentrase en la cultura ribereña o anfibia no dice que es necesario "caminar, nada, remar con ellos". Es allí, desde la experiencia y la convivencia con los pescadores que emerge la idea del sentipensante. Menciona que es una idea interpretada en la expresión de un pescador que dijo "actuamos con el corazón y también empleamos la cabeza", es decir pensar sintiendo y sentir pensando, porque es el lenguaje sentipensante el que dice la verdad: "Sufrimos mucho pero también gozamos y en ese camino ganamos la alegría". El método implica vincular el actuar y el aprender, el aprender haciendo.

Para comprender la configuración de la subjetividad e intersubjetividad de los jóvenes, se propició entre otras, una actividad para conocer y comprender cuál era su relación con las deidades de las montañas y la presencia de los rituales en sus vidas. Se solicitó el permiso para edificar colectivamente una Saywa[110] y

[110] Saywa es una edificación de piedras que tienen varios significados en el mundo andino. Suele tener la forma de una pirámide construida en un lugar visible, a la entrada o a la salida de la comunidad, proyecta una sombra que parece humana fungiendo de centinelas para prevenir el acecho de cualquier atacante. También se ha convertido en un monumento para rendir homenaje a las

realizar una ofrenda[111] en alguno de las montañas que rodean la comunidad y que los niños y jóvenes prefiriesen. La actividad permitió caminar juntos hacia la cumbre y conversar, darse cuenta del amplio conocimiento que los niños, niñas y jóvenes poseen sobre la fauna, las propiedades de las plantas, el clima, los astros, etc. Al momento de la ofrenda, permitió al equipo darse cuenta que sin la presencia de un *paqu* (sacerdote andino) o *yachaqkuna* (sabios y sabias), había una suerte de ritualización participativa basada en el conjunto de vivencias, que podría darse con mayor o menor cuidado y disposición espiritual, considerando la participación de feligreses de las iglesias evangélicas que han proliferado en las últimas décadas y que rechazan las formas de espiritualidad y religiosidad andina por considerarlas profanas. No obstante, los mensajes que los participantes (evangélicos o no) escribían en las piedras daba cuenta de una serie de pedidos y deseos para con ellos mismos, su comunidad, sus familias, sus derechos; aspecto que revela una dimensión espiritual.

Participar libremente en la investigación

En cuanto al carácter participativo de la investigación en sus diferentes fases, la experiencia abre dos flancos, por un lado, la participación dentro del equipo de investigación con los jóvenes coinvestigadores, y por otro la participación libre de las comunidades. Ese fue el caso del *Harawiynin Tuta* (noche cultural), que no es frecuente ni instituida en la comunidad pero que convocó una amplia participación.

víctimas del Conflicto Armado Interno y en sus piedras se escriben los nombres de los difuntos o desaparecidos del pueblo afectado. Para mayor información ver: https://heedersoto.wordpress.com/antropologia/memorias-en-piedras-ensayo-autoetnografico-sobre-la-saywa-de-la-memoria-de-chiara/

[111] La ofrenda es una muestra de respeto y agradecimiento a la madre tierra que consiste en brindarle diferentes productos colocados paso a paso en una manta que puede gustarle a la madre tierra como vino, hojas de coca, golosinas, incienso, e incluso productos traídos de otras latitudes como conchas de abanico o estrellas de mar secadas. Estos se envuelven y se entierran. Este ritual a veces es oficiado por un *paqu* (sacerdote andino) o por sabios y sabias conocedores.

Se buscaba conocer las manifestaciones artístico-culturales en las comunidades, cómo participaban las y los jóvenes y qué aspectos de sus vidas se representaban en ellas. Esta actividad, coordinada con las autoridades, convocaba a todas y todos los interesados a compartir alguna expresión de su cultura bajo la forma de canciones, poesías, cuentos, adivinanzas, chistes, en castellano o en quechua. Para ello, espontáneamente los participantes anunciaban lo que deseaban compartir y los coinvestigadores los inscribían en un orden de presentaciones. Las familias se congregaban y celebraban cada participación con risas y aplausos. Sin distinción de edad, desinhibidos y animosos, evidenciaron la conservación de costumbres y tradiciones vinculadas al cuidado y crianza de la *Pachamama* (madre tierra), la vigencia del relato oral, el lugar de la risa y el arte en sus vidas y como sus mundos se ven representados a través de sus manifestaciones artísticas y culturales.

Si bien la actividad fue propuesta en el marco de la investigación, la participación libre de las personas de la comunidad le dio un carácter festivo y constituyó un encuentro comunitario. Se trataría de lo que Fals Borda (2015) denominó una "inserción en el proceso social" (p.261), para referirse a la identificación de los investigadores con los participantes, reconociendo su protagonismo.

Otra forma de participación fue el diálogo con las personas de la comunidad. Si bien había una aproximación intencionada, predominaba el ánimo de conversar libre y abiertamente sin citas, sin horarios y en los lugares menos esperados. Previo al permiso para el registro de audio o cámaras, se abría la conversación a partir de conocerse, siendo necesario primeramente darse a conocer, lo cual implicaba que los miembros del equipo hablen de sus vidas personales con la misma apertura esperada de las y las interlocutores. Solo de esa forma era posible generar juntos un espacio de confianza y confidencialidad.

Con los adultos se conversaba sobre su etapa juvenil, cómo se recordaban, cómo eran sus familias, cómo conocieron a sus parejas, cómo ven a sus hijos e hijas, qué ha cambiado de una generación a otra, etc. Con los jóvenes y los niños el diálogo era a partir de contar lo que hacían cotidianamente: como es su familia, qué lugares conocen y frecuentan, cómo se divierten, si tienen pareja, qué planes tienen, etc. Y así, tumbados en los pastos, sentados en las piedras o en torno al fogón de las cocinas, las conversaciones discurrían y a ratos se volvían amplias porque se sumaban otras personas, y de repente eran cinco o más personas dialogando amenamente rodeados de niños pequeños y animales que jugaban alrededor.

Al respecto, Bolin (2018), hace una interesante reflexión sobre lo que fueron inicialmente las entrevistas en su investigación etnográfica en una comunidad andina de altura en Cusco: "las entrevistas se llevaron a cabo bajo formas de diálogos, lo cual satisfizo al mismo tiempo mis intereses y los de mis amigos pastores, quienes sentían curiosidad acerca de las costumbres de otras partes del mundo. A veces recibí distintas respuestas a la misma pregunta, lo cual es de esperar puesto que las personas tienden a ver situaciones de diverso modo, y a que las prácticas culturales difieren incluso entre familias" (p.39). Efectivamente, los diálogos favorecen el encuentro de intereses y a su vez revelan distintas perspectivas en torno a los mismos eventos, de allí su riqueza.

Aprendiendo juntos

Otro elemento fundamental es el proceso formativo de los coinvestigadores. En su tiempo Fals Borda (1997) y Hale (2004) hablaron de un "proceso de formación de cuadros" en clara alusión a los líderes de las vanguardias de los partidos de izquierda. En este caso se trataba de los coinvestigadores en un compromiso con el Buen Vivir. Reflexionaron desde su propia identidad étnica, desde sus lugares como estudiantes universitarios y como hijos de sus comunidades a la vez. Aquí resulta clave hablar de la participación

protagónica como categoría social y episteme desarrollada por Alejandro Cussiánovich a través de sus múltiples textos.

> Desde hace casi cuatro décadas se acuñó en estas tierras del Sur la categoría 'protagonismo' precisamente para demarcarse de discursos oficiales que levantaban la participación como el distintivo populista de los regímenes políticos de entonces. La riqueza etimológica del protagonismo que refiere a poder, a dignidad, a iniciativa, a excelencia, a solidaridad, a encuentro y a la agonía como capacidad de lucha por la vida; permitió empezar a hablar de participación protagónica. (Cussianovich, 2013, p. 26)

En ese sentido, explica que el protagonismo se erige como un modo de vida, negado precisa e intencionalmente a quienes el sistema patriarcal y colonial inferioriza -como son los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, indígenas y afrodescendientes- de allí su relevancia en tanto constituye actores transformadores de sus propias vidas e historias, actores con sentidos de trascendencia. El conjunto de principios y valores que orientaron el trabajo en campo surgen a partir de la participación protagónica entendida de esta manera:

> Las y los participantes son actores protagónicos de sus vidas y del mundo que los rodea. NO son informantes, son actores sin distinción de edad, género o lugar de autoridad; Las y los participantes deben ser informados y consultados para que decidan participar o no en las actividades de investigación; El conocimiento que tienen las y los participantes es social y es simbólico; Las y los participantes son activos en la construcción de su propio espacio social, las preguntas son abiertas, guían y buscan puntos

de vista; Las actividades de investigación son activas, dinámicas, invitan a participar, motivan la expresión libre de ideas, experiencias y reflexiones; etc. [112]

Se puede afirmar que la metodología optada para la investigación enfatiza como aspectos clave: volver con los jóvenes quechuas a sus comunidades y hacer de la biografía una fuente de comprensión de sus propias realidades individuales y colectivas; transitar juntos en colaboración y construir juntos indígenas y no indígenas conocimientos situados; y apostar a la coinvestigación como proceso que favorece la participación protagónica.

En el siguiente acápite se expresan varios de estos aportes atravesando la experiencia metodológica de la investigación en curso.

A manera de conclusión

En atención al llamado de Quijano (1992) a la "revuelta epistémica", se explora en una metodología basada en la IAP y alimentada por otras experiencias de investigación descolonizadora con pueblos indígenas. En el trabajo con las y los jóvenes, tanto los coinvestigadores como los participantes procedentes de las comunidades, se propician sus reflexiones y aportes desde sus experiencias vitales y aspiraciones en sus modos de vida, lo que hará posible comprender qué los habita más allá de sus conflictos identitarios étnicos. Asimismo, se habilitan respuestas que ayuden a hacer posible, desde la acción transformadora, el *Sumak Kawsay* o Buen Vivir como proyecto alternativo para sus vidas y la vida de cualquier otro ser humano.

Referencias

[112] Estos y otros elementos son parte de las consideraciones para el trabajo de campo que el equipo de investigación acordó y plasmó en el documento "Guía para el trabajo de campo de la investigación doctoral". Noviembre 2018.

Bolin, I. (2018). Creciendo en una cultura de respeto. La crianza de los niños en la sierra peruana. Fondo Editorial UCH – Lima.

Cacopardo, A. (2018). "Nada sería posible si la gente no deseara lo imposible". Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui. *Andamios*, *15*(37), 179-193. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1870-00632018000200179ylng=esytlng=es.

Cussianovich, A. (2013). "El derecho a la participación de JANN: metodologías y prácticas para la formación de educadores" en I Seminario interamericano sobre derecho a la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes: Metodologías y prácticas para la formación de educadores, del 30 de septiembre al 2 de octubre de 2013. Curitiba, Paraná, Brasil.

Hale, C. (2004). El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del 'indio permitido' Ponencia para la conferencia, "Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado," organizado por la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (MINUGUA), 27-29 de octubre, 2004. Recuperado de: http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas_Archivos/id40/hale%20protagonismo%20indigena.pdf

Hale, C. R. (2008). "Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada". En Anuario 2007. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Nueva Época. Tuxtla Gutiérrez (Chiapas, México): Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp. 297-313. Recuperado de: https://vdocuments.mx/hale-charles-r-2008-reflexiones-sobre-la-practica-de-una-investigacion.html

Herrera, N. y López. L. (coords.). (2014). Ciencia, compromiso y cambio social. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y Editorial Lanzas y Letras

Fals Borda, O. (2015). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis (1997). En *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 253-301). México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO.

Mendoza-Zapata, R., Alvarado, S. y Arroyo, A. (2020). Jóvenes quechuas del sur andino del Perú desde una mirada decolonial. *Revista Diálogo Andino* (61), 141-151. DOI: https://doi.org/10.4067/s0719-26812020000100141

Mendoza-Zapata, R. (2020). *Tan cerca y tan lejos del sur: las maneras de ser y actuar lo político en "jóvenes" quechuas surandinos del Perú* [Tesis de doctorado, CINDE-Universidad de Manizales, Colombia]. Repositorio Institucional – Universidad de Manizales.

Mignolo, W. (2002). El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100916024619/18mignolo.pdf

Montoya, R. (2010). Porvenir de la cultura quechua en Perú. Lima: Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13, 11-20.

Soto, H. (s.f.). Ensayo Autoetnográfico sobre "La Saywa de la memoria de Chiara".Recuperado de:https://heedersoto.wordpress.com/antropologia/memorias-en-piedras-ensayo-autoetnografico-sobre-la-saywa-de-la-memoria-de-chiara/

Urteaga, M. (2016). Jóvenes Indígenas en Juvenopedia, Feixa, C. y Oliart, P. (coords.). (pp.159-183).

Walsh, C. (2012). Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: refundares político-epistémicos en marcha. In Grosfoguel R. y Hernández R. (Eds.), *Lugares descoloniales: Espacios de intervención en las Américas* (pp. 95-118). Pontifícia Universidad Javeriana. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/j.ctt15hvxjw.5

Mesa 06

Comunicación, niñez y juventud en América Latina: representación y participación

Convergencia digital del canal Pakapaka y el derecho al juego digital

CAROLINA DI PALMA

Resumen

Este artículo tiene por objetivo elaborar una reflexión sobre nuestra experiencia en la conformación del área de Convergencia Digital del Canal *Pakapaka*, la televisión pública infantil del Ministerio de Educación de la República Argentina, a partir de la mirada teórico metodológica vinculada a la investigación-acción que construimos desde la Maestría en Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de la Plata entre los años 2013 y 2015. A su vez, es el primer paso para comenzar a sistematizar nuestras primeras experiencias de producción de contenidos interactivos desde el año 2010 hasta finales del año 2015, que conceptualizamos, proyectamos, desarrollamos e implementamos con equipos de contenidos del canal, agencias digitales locales y áreas de tecnología del ministerio; proyectos que al día de hoy están online, pensados desde la convergencia digital pública. Por último, nos proponemos establecer algunas relaciones conceptuales nuevas vinculadas hoy al sentido político estratégico del campo.

Comunicación/Educación, que surgen realmente como desvíos de lo conocido y lo esperado, con las investigaciones de campo que realizamos en la instancia de reconocimiento de las nuevas generaciones.

Palabras claves. Interactividad, biopolítica, gubernamentalidad algorítmica, videojuegos, convergencia digital - simulación virtual, infancias - procesos de subjetivación.

2010 a 2017 Convergencia digital canal Pakapaka

Cuando trabajamos la convergencia digital en la televisión pública infantil Canal *Pakapaka*, se nos presentó la pregunta por los horizontes de autonomía al momento de producir nuevas narrativas que dieran sentido a las producidas por el mercado que interpelaban también a las nuevas generaciones. De manera automática, a toda velocidad y reproduciendo el orden establecido, es decir, lo dado, muchas veces nos surgía responder con las políticas estratégicas de la modernidad asociadas a la televisión tradicional, como si fueran recetas para la emancipación, para usar de igual manera con cualquier dispositivo a modo de transposición. Sin embargo, como veníamos reflexionando desde las nociones de cultura mediática (Huergo y Fernández, Belén, 2000), sabíamos que las nuevas tecnologías digitales estaban asociadas a transformaciones culturales vinculadas a prácticas sociales de consumo de las infancias contemporáneas y, en consecuencia, a sus procesos de subjetivación. Conscientes, entonces, de estar inmersos en plena transformación histórica y tener que producir en esas condiciones, indagamos en las transformaciones de la cultura mediática contemporánea y su inserción en las transformaciones de los contextos históricos que daban sentido a una nueva conformación del campo Comunicación/Educación. Esta situación coyuntural nos interpeló a reflexionar sobre los problemas actuales, que no necesariamente eran los mismos de las infancias modernas y, en consecuencia, a escuchar, plantear nuevos interrogantes y repensar e inventar nuevos sentidos políticos estratégicos para la ampliación de los horizontes de significación.

Fue así que las primeras preguntas a las que nos condujo esta toma de conciencia fueron las siguientes: ¿Nos sirven las estrategias políticas de comunicación que usábamos con la televisión moderna en este momento histórico? ¿Son los mismos problemas los que tenían las infancias modernas que los que tienen hoy las infancias contemporáneas? ¿Podemos seguir hablando de infancia? ¿Esos que están ahí son lo que llamamos

infancias en la modernidad? ¿Los sentidos en disputa son los mismos que en la modernidad antes del surgimiento de la tecnología digital? ¿Qué nuevas potencialidades expresivas tienen estos nuevos dispositivos? ¿Cómo transforman los procesos de subjetivación estas nuevas tecnicidades? En plena transformación histórica, ¿hacia dónde queremos ir? Las nuevas generaciones, ¿hacia dónde quieren ir? ¿Qué los lleva a la tristeza? ¿Qué los lleva a la alegría? ¿Qué es lo que tienen en común? ¿Qué arma lazo en las nuevas generaciones? ¿Los adultos podemos cuidar? ¿Qué deberíamos o desearíamos que cuidar en estos días? ¿Por qué? ¿Cuál sería el rol de Estado respecto del mercado hoy? ¿Qué sería lo público hoy? ¿Podemos seguir pensando en lo público hoy? ¿Cómo es eso público? ¿Cómo podría ser? ¿Con qué sentido? ¿Para qué?

Desde el comienzo de *Pakapaka* pensamos y conceptualizamos el área de convergencia digital, pero, enseguida, nos encontramos con algunos de estos vacíos que un día charlamos en la casa de Jorge Huergo y que luego, a pedido de él, dejamos explicitados en el congreso COMEDU de la UNLP en el año 2010. Aun así, avanzamos con varias producciones que se mostrarán a lo largo de este texto y que están online[113], con las que fuimos experimentando nuevas formas de interpelar a las nuevas generaciones. Sin embargo, en una de las últimas investigaciones de campo en escuelas, cuando les preguntamos a las y los chicos qué veían en la TV y dijeron que no veían tele, se levantaron de los pupitres y decidieron pasar al frente al pizarrón a escribir los nombres de sus *youtubers* favoritos, sin que lo hayamos pedido. Esto que devino en el campo como acontecimiento, nos desvió de la investigación, o por lo menos nos informó que algo estaba ahí, qué había cambiado y que no conocíamos. Lo mismo sucedió cuando una directora de escuela de sectores populares nos

[113] www.pakapaka.gob.ar

dijo que no hiciéramos una indagación sobre consumos culturales digitales porque las y los chicos no tenían acceso a las nuevas tecnologías. Cuando llegamos y comenzamos a preguntar, todos tenían algún celular o tableta de sus padres, hermanos o amigos-pares, por lo que tuvimos que replantear nuevamente la indagación en el mismo campo. Fue así que esa escena nos puso frente a los ojos uno de los problemas que vamos a trabajar sobre el conflicto que se produce cuando algunas escuelas y/o algunos adultos pretender saber algo que ni siquiera preguntan. Creemos que este desvío, por la complejidad demandaba un tiempo de interrupción para pensar lo nuevo y escuchar la voz de las nuevas generaciones. Esto significaba hacer una inmersión en el *universo vocabular*, en términos freireanos, de los usos y apropiaciones que hacían de sus consumos culturales interactivos, porque no solo lo que estaba cambiando era el soporte o la tecnología, sino también las narrativas y las prácticas sociales, es decir, la tecnicidad. No es que las nuevas generaciones estén en otro lado, sino que habitan otras prácticas discursivas y que, por sobre todas las cosas, son performativas de lo nuevo que había, de lo que hay y de lo que vendrá.

Por todas estas razones, optamos por brindar un marco de referencia de entornos digitales virtuales, donde las nuevas infancias configuran sus modos de ser y de estar en el mundo, dispositivos que configuran una nueva tecnicidad y que tomamos como referencias para producir nuestro portal de contenidos multiplataforma. Con esos espacios discursivos a disposición, nos proponemos reflexionar sobre la configuración de las nuevas narrativas identitarias singulares y colectivas de las nuevas generaciones, sus relaciones de sociabilidad, los modos de habitar esos espacios físico-virtuales, o el *continuum* on-line-off-

line[114], los modos de habitar nuevas temporalidades, los modos de encarnar el propio cuerpo y el del otro, los modos de atención, de imaginación y de pensamiento, entre otras transformaciones. Además, el análisis discursivo de las referencias tendrá un anclaje en las reconfiguraciones del sentido que otorgan las nuevas generaciones en los usos y apropiaciones que hacen de sus consumos culturales interactivos, ubicándonos en la observación para el trabajo de campo en la instancia de reconocimiento, tomando la perspectiva de los estudios culturales latinoamericanos que dan cuenta de tecnología como mediación cultural en tanto proceso de disputa conflictiva por el sentido común en la cultura.

Pero sobre todo nos interesa, a partir del análisis de esta reconfiguración histórica, en tanto diferencias que producen resistencias en y entre la distancia "producción-apropiación" de consumos culturales interactivos, ver cuáles son las nuevas disputas por el sentido que definen hoy el campo de la Comunicación/Educación, y abordar de qué manera se están reconfigurando las relaciones de poder donde emergen nuevos conflictos, que no son los modernos. Así comenzar o incitar un debate que aún no está dado en el campo Comunicación/Educación, salvo por las discusiones del campo de la *Educomunicación o educación para los medios*, que no son las nuestras. La pregunta del campo Comunicación/Educación a la que remite esta maestría se vincula sobre todo al interrogante por el conflicto que genera la producción de sentido en la cultura, lucha de poder que nos acerca a las relaciones de fuerza que se reorganizan y se hacen visibles y decibles en nuevos dispositivos, que hacen posibles algunos sentidos e invisibilizan otros, haciendo posible o imposibles prácticas sociales discursivas que tienen la potencia de ser performativas. Esto, mirado desde el

[114] Continuidades off one line, según Ana Brizet que ampliaremos en el cap 1.

punto de vista de la interpelación del mercado en estos espacios virtuales, les demanda una actividad *infinite loop*, sin interrupción, que produce consecuencias en el cuerpo orgánico, finito y con energías limitadas.

2020 De la convergencia digital a la a creación de un laboratorio MINILAB

Las últimas investigaciones que realizamos en el campo educativo nos muestran que los chicos se quedan dormidos en clase porque estuvieron toda la noche pasando niveles en el Fortnite o Free fire, League of Legends, Plantas Vs. Zombies. De estos trabajos de campo observamos que, en esos videojuegos, quien deja de jugar, es decir, hace una pausa en el juego, pierde energía o la vida. También es posible que a quien interrumpe el juego lo excluyan de su clan o equipo. Esto se juega online, conectados a internet y sin interrupción, con un nuevo modo de juego llamado Batalla real donde todos juegan contra todos, y gana el último que sobrevive. La ritualidad establecida en la vida cotidiana de las nuevas generaciones se consolida mirando series hasta el infinito o jugando online, hasta el número gúgul que tiene tantos ceros como se pueda hasta que el cuerpo se canse.

En términos de lo que fue pensado como sujeto cartesiano moderno, estas nuevas subjetividades producidas por un Nuevo espíritu del capitalismo estarían siendo convocadas a un modo de *ser al extremo*. La sensibilidad que produce habitar un espacio abstracto numérico digital no tiene registro ni de la muerte, ni del dolor ni la finitud, más relacionadas con el *estar siendo* del cuerpo orgánico. Por otro lado, cualquier vulnerabilidad o fragilidad se suple con la compra de más vidas o energía a través de tarjetas de crédito.

Estos espacios simulados tienen la potencia de crear mundos tales como los que habitamos en los espacios físicos y construir otros nuevos, siempre a condición de que el cuerpo carnal, que está afuera,

conectado a una interface, recargue energías y se detenga en algún momento para sostener una duración de movimiento y reposo.

Estos nuevos modos de estar en la *continuidad on-off line* demandan un cuerpo post-orgánico, es decir, un cuerpo intervenido con tecnología que supla la finitud y el desgaste propio de lo orgánico. En tanto modos de pensar, la creencia de que "todo es posible" y "a mi gusto" en ese estar sin interrupción en la red, probablemente esté transformando el sentido común de las nuevas generaciones, legitimando ese gasto ilimitado y sin pausa por voluntad propia.

Prestar atención y nuevos derechos

Cuando pensamos hoy en las nuevas generaciones lo hacemos en relación a las ideas de infancias y juventudes que tuvimos en la modernidad. Creemos, sin dudar, que lo mejor es concebirlas como sujetos de derecho. Cumplimos con lo políticamente correcto cuando defendemos el acceso a las necesidades de alimentación, de educación, de vivienda, de salud y, a medida que avanzó el siglo XX, sumamos los estandartes del derecho al juego, del derecho a la participación, del derecho a una educación sexual integral. Con estas certidumbres construidas por el sentido común del siglo XX, habitamos hoy la vida cotidiana del siglo XXI. Sin embargo, los derechos humanos, de los jóvenes y de las y los niños, protegen a la persona de cuerpo físico carnal y no a sus metadatos, que circulan en los espacios digitales. Y acá es donde surge uno de los problemas que nos convocan a pensar los cuerpos *cyborgs* hoy, esos que habitan una continuidad on-off line. Una parte de esos cuerpos vive en territorios regulados por el sistema de derecho, y otra parte habita espacios virtuales de excepción que no están regulados por el sistema de derecho.

Cuando las nuevas generaciones conectadas a todo tipo de interfaces que no son la piel nos piden, sin mirarnos, más tiempo libre para seguir jugando con la Play, mirando Youtube o el celular ¿a dónde se van? ¿Dónde están? ¿Qué pasa en los espacios virtuales que habitan en simultáneo al espacio físico? ¿Dónde van las nuevas generaciones cuando comandan una consola de juego o hacen *click o touchpad* en la lupita del buscador de Google? ¿Qué hacen ahí? ¿Con quién interactúan? O bien, ¿dónde están/van cuando se ponen un casco de realidad virtual? Y las preguntas claves: ¿qué pasa con el cuerpo? ¿Dónde queda el cuerpo, en el espacio físico o en el virtual? ¿Hay una articulación on-off line? ¿Cómo usan las pantallas a los cuerpos y cómo usan los cuerpos a las pantallas?

Procesos de subjetivación, nuevos modos de estar y de ser en el mundo

La propuesta para reflexionar juntos las transformaciones de la sensibilidad contemporánea consiste en pensar a la tecnología digital como una nueva tecnicidad y no de manera instrumental. Una tecnicidad quiere decir que algún nuevo dispositivo aparece en un momento histórico determinado, en medio de transformaciones culturales que habilitan nuevos procesos de subjetivación, o lo que es lo mismo, promueven nuevos modos de ser y de estar en el mundo. Decimos con esto que, en este caso, los dispositivos digitales interactivos tienen la potencialidad de interpelar, a través de diferentes discursos de la cultura digital, a las nuevas generaciones, proponiendo modos de comportamiento, formas de encarnar los cuerpos, modos de habitar tiempos y espacios que no son los de la modernidad. Además, estructuran nuevas formas de socialidad, porque si bien las pantallas proponen algunos modelos posibles de habitar el mundo, también los cuerpos de hoy entablan todo tipo de diálogos donde intervienen resistencias, concesiones y negociaciones, según los contextos de la vida cotidiana y las experiencias singulares y colectivas.

Horizontes sensibles

Nuevos modos de control a través de la atención, modos de habitar la simultaneidad y el instante presente, una nueva sensibilidad conectiva, la demanda de más velocidad sin interrupción, los automatismos y el pensamiento computacional, el contacto con las pantallas en contextos de precariedad de los vínculos de cercanía, gamificación de la vida cotidiana, autogobierno y gubernamentalidad algorítmica, física cuántica, cálculo probabilístico, monetización del tiempo de ocio, resiliencia y deuda, son algunos de los significantes que nos llevan a pedirle a los saberes del cuerpo cuestiones acerca de la piel, la sensopercepción, el toque y el contacto, el movimiento y la quietud, el tiempo para la respiración y la escucha.

Nunca tan vigentes las luchas de las experiencias que se tomaron un tiempo de interrupción para la escucha y los deseos del cuerpo.

Cuando sostener la vida es hoy un objetivo del biopoder contemporáneo, el cuidado de la vida, en cambio, quizá nos demande prestar atención para ampliar los horizontes de lo sensible.

Referencias

Barbero, J. (2006). *Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo.* Diálogo de la Comunicación, 15.

Berradi, F. (2016). *Generación post alfa*, Buenos Aires: Tinta Limón.

Deleuze, G. (1991). "Posdata sobre las sociedades de control", en Christian Ferrer (Comp.) El lenguaje literario, Tº 2, Montevideo: Ed. Nordan.

Di Palma, C. (2017). Consumo cultural y recepción mediática. Investigación comunicación Educación. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1JJ4Ldgt-oDO5uyWVbT_aYw9KUT7_OANr/view

Di Palma, C. (2020). PKPK Convergencia digital, Investigación 2020. Recuperado de: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ZB88EAN_3-GkETuUewALdQ7x5UPBhXyJ

Huergo, J. (2013). *El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación de las acciones estratégicas.* Centro de Comunicación y Educación de la UNLP. La Plata.

Voces y lenguajes de niños y niñas de 4 a 5 años utilizadas en escenarios sociales donde participan

SANDRA LORENA GUACANEME DUQUE

Resumen

La presente propuesta se enmarca en la experiencia de trabajo con primera infancia desde la política pública desde el año 2014 hasta 2019 en el departamento de Caldas y Risaralda, donde a través del trabajo de campo con comunidad, podemos escuchar de primera fuente las voces de los niños y niñas frente a como se describen ellos, cómo describen su entorno, y cómo sueñan y se proyectan como futuros adultos desde sus propios aprendizajes, teniendo en cuenta que un punto de base para este análisis es su participación y la de sus cuidadores en los programas de primera infancia.

Objetivos

Visualizar la forma de participación de los niños y niñas en los escenarios sociales donde interactúan con grupo de pares y adultos desde sus lenguajes, y formas de comunicación teniendo en cuenta las representaciones que hacen de sí mismos, de los demás, y de su realidad.

Metodología

Visualizar la forma de participación de los niños y niñas en los escenarios sociales donde interactúan con grupo de pares y adultos desde sus lenguajes, y formas de comunicación teniendo en cuenta las representaciones que hacen de sí mismos, de los demás, y de su realidad, implica una observación constante de su actuar de su expresión corporal, afectiva, y gestual es por esto que se tomó como grupo poblacional a los niños y niñas de hogares comunitarios, CDI, y modalidad familiar de algunos municipios de Caldas y Risaralda, se realizó un análisis de estas, desde miradas teóricas y conceptuales que alimentaron el discurso aquí expuesto

y permitió tener la perspectiva profesional frente a como se escuchan las Voces y lenguajes de los niños y niñas en la primera infancia, como son escuchadas e interpretadas por los adultos con quienes están en permanente interacción, si se visualizan de forma activa, si se tienen en cuenta como una participación activa en las dinámicas cotidianas de las familias y los adultos o si solo se convierten en murmullos y ruidos ante las miradas de un mundo en donde se desenvuelven y que solo esperan que crezcan, o como diría franco Tonuchi si realmente creamos un mundo para los niños.

Resultados

Dentro de los lineamientos de atención en cada modalidad el Instituto de Bienestar Familiar orienta unas temáticas generales que se deben trabajar con los usuarios y sus familias de manera general para propender por el desarrollo de los niños y niñas dentro de los que se enmarca la comunicación asertiva y participación infantil, temas en los cuales se enmarca nuestra ponencia y con los cuales pretendemos visualizar esas voces y lenguajes de niños y niñas con las que se ha trabajado.

Cuando empezamos a trabajar con los niños y niñas como equipo psicosocial empezamos a visualizar las formas de comunicación entre los niños y su grupo de pares, los niños y los adultos y los adultos con los niños encontrando que para comprender los procesos comunicativos de los niños de la primera infancia[115]en los espacios sociales donde ellos se reconocen como parte de otros, es relevante entender cómo se comunican

[115] La infancia temprana es una etapa en la que los niños y niñas experimentan rápidos y profundos cambios, pues pasan de estar dotados de las capacidades elementales para la sobrevivencia y de una amplia gama de potencialidades, a dominar complejas habilidades físicas, emocionales, psíquicas, cognitivas y sociales.

entre sí, no solo desde lo verbal sino también desde lo gestual, relacional, afectivo, y las mismas posturas de sus ideas.

Es en este punto que podemos decir que los niños al comunicarse entre ellos evalúan en un primer punto a sus interlocutores (niños y niñas de la primera infancia) si son mayores, si son menores o si son de la misma edad.

Si son mayores la mayoría de veces lo que hacen es tratar de imitar lo que les agrada de ellos; gestos, peinados, actitudes o palabras; si son menores trataran de ser líderes, se muestran como guías, tratan de enseñar lo que para ellos es importante que imiten los demás, especialmente como hablar, como comportarse entre otros, en algunos casos tratan de ser cooperativos y en otros dominantes, todo depende del carácter de cada uno; y si es de relacionarse con niños de su misma edad en la mayoría de veces se ve una competencia por demostrar quien hace mejor las cosas o simplemente demostrar al otro sus mejores habilidades por ende en ocasiones se presentan discusiones o enfrentamientos físicos que requieren la intervención de un adulto ya que entre ellos no se logra medicación.

Es en este punto que entra a analizarse la relación de los niños con los adultos donde en primer lugar el acercamiento de ellos con los adultos depende del grado de cercanía que tengan con él, el grado de relación afectiva o vinculante que los relacione, y a partir de allí la imagen que el niño se forme de este. lo podrá ver como alguien a quien puede solicitar ayuda al que puede expresar emociones tanto positivas como negativas (alegría, afecto, enojo, tristeza, frustración), o simplemente como a alguien a quien debe obedecer o acatar una orden por ser la autoridad dada.

Sin embargo, no es lo mismo la comunicación de un niño con un adulto que la de un adulto con un niño, ya que en esta última el niño es visto por el adulto como un mundo en proceso de crecimiento, en vía de desarrollo qué depende de el para formar la idea de sí mismo, la idea del otro, formar la idea de mundo, y construir bases para enfrentarse a la realidad en la que está creciendo; es por esto que ofrecen diferentes formas de interacción de las cuales se desprenden diferentes formas de participación del niño en el contexto donde se encuentra.

Una de las formas de interacción es la coercitiva referida al control o dominación por medio de las acciones de los adultos, otra de las formas de interacción es la impositiva, referida a la forma de socializar al niño ideas y actos donde se hace lo que el adulto dice y no se refuta ni se interroga el porqué de la orden y la otra manera es la permisiva, donde es el niño el que guía las acciones del adulto, el adulto sede constantemente a las peticiones del niño lo que en la mayoría de las veces convierte al niño en un ser manipulador desde lo afectivo y emocional.

En la forma de interacción coercitiva el niño tiene una participación en donde puede expresar libremente sentimientos, ideas, emociones, sin que necesariamente los adultos los acepten en su totalidad, pero sí que los conozcan y los puedan mediar en la forma de interacción impositiva generalmente el miedo y el temor a la reacción del adulto hace que el niño tenga una participación represiva, es decir solo de su opinión cuando se la piden y generalmente la guarda para sí restándole valor o importancia. Y en la forma de interacción permisiva el niño siempre tendrá la razón, los adultos suelen no refutar lo que piensa, lo que hace y si lo hacen es con cierto temor a que el niño tenga una reacción negativa.

Es por esto que si tenemos en cuenta que la esencia real de la comunicación es la expresión de lo que es cada persona, su interacción social, la construcción del sentido de su vida ,y de su quehacer en ese contacto podemos entender que el lenguaje y la forma de expresión del mismo entre los niños con su grupo de pares y con los adultos genera una forma de participar donde se expresan ideas y donde "podemos decir que la esencia de lo humano nos permite el desarrollo de la inteligencia gracias a que el lenguaje nos abre la capacidad de interactuar con los demás seres humanos" (Gonzales, 1998).

Es en este sentido que al analizar las actuaciones desde el lenguaje y la comunicación de los niños niñas encontramos una manifestación del querer ser desde sus propios aprendizajes en donde El aprendizaje es muy fácil y efectivo, por cuanto las actividades igual que el lenguaje son actos de vida, vivencias, experiencias cotidianas, las aprendemos viviendo no estudiando[116].

Desde esta perspectiva, cuando los niños y niñas interactúan en espacios como un centro de desarrollo infantil bien sea institucional, familiar o comunitario, podemos visualizar que en estos espacios. "La participación implica que todos tenemos saberes distintos ningún saber es inferior o superior, solo distinto" (Freire, 1976).

Es decir como todos los niños y niñas viene de idiosincrasias diferentes, todos buscan en la relación con el otro una retroalimentación de saberes que les permitan acoplarse al entorno, pues se tienen una pluralidad de posturas frente a lo que significa lo humano como conocimiento y formas de actuar en los contextos, es por esto que aunque suene complejo para visualizarlo con niños y niñas de 4 y 5 años esto lo podríamos traducir

[116] Pag 56 capitulo 2: comunicación organizacional: manual de competencia comunicativa básica Luis González 1998.

en que ellos se van forjando su propio concepto de lo humano en la medida que comprenden los valores que hacen que se relacionen con los demás.

Es por esto que las voces y lenguajes que utilizan los niños y niñas para participar en los escenarios sociales se relacionan con el yo quiero hacer esto, yo puedo superar este obstáculo, yo necesito de un adulto solo en ocasiones no siempre, el otro también hace parte del mundo donde vivo, jugar y divertirse es parte inherente de mi vida y la responsabilidad de nosotros como niños no es más grande que la de los adultos, es decir para los niños y niñas "La familia ,la educación, y la sociedad les han enseñado a conocer de algún modo la realidad que los rodea; pero además contribuyeron y contribuyen a la formación y al enriquecimiento de su imaginario. en este imaginario encontramos rituales, ceremonias, celebraciones que ejecutan, con sentimiento y que hacen parte del sentido de su vida". página 39 capitulo 1 manual de competencia comunicativa.

Impacto de la política

En Colombia a nivel nacional se empezó a implementar la estrategia nacional de primera infancia en el año 2012, que luego en el año 2016 se convirtió en política pública donde su principal objetivo era aportar al desarrollo de niños y niñas de 0 a 5 años en su desarrollo integral teniendo como base programas donde se trabajara la parte nutricional, psicosocial, y el fortalecimiento de la familia como promotora de derecho y su articulación con entidades del Estado que brindaran atención adecuada y oportuna a población vulnerable (estratos 1, 2 de zona urbana y población rural).

En la población rural se implementa una modalidad de atención que beneficia a mujeres en gestación, mujeres lactantes, y niños hasta los 5 años de edad, en la modalidad de atención institucional donde se benefician niños de 2 años a 5 años con jornada de atención continua de 8:00 am a 4:00 pm y formación a sus

padres. Por otra parte, siguen funcionando los hogares comunitarios de bienestar familiar ahora con la implementación de cualificación y apoyo profesional para estas madres comunitarias.

En el desarrollo y funcionamiento de estas políticas el trabajo de apoyo psicosocial siempre ha tratado de fortalecer la parte humana y pedagógica con las docentes, y con el talento humano en general, es por esto que estos análisis desde la parte profesional permite que cada vez que se realiza una retroalimentación con las demás personas que hacen parte de la estrategia, estas fortalezcan su rol, cualifiquen sus potencialidades y reflexionen de la gran responsabilidad que tienen al interactuar con los niños y niñas, al ser referentes para ellos de lo que significa ser adultos, de un deber ser,de que no vean su función y su rol como solo alguna labor por la que reciben una remuneración, sino más bien recalcar que los niños y niñas observadores ,exploradores por naturaleza los tendrán en cuenta como parte de su pequeño mundo donde pasan la mayor parte del tiempo.

pertinencia social

La Pertinencia social de este estas lecturas que se realizan a las voces de los niños y niñas de 4 a 5 años en los programas de primera infancia en Colombia radica en que a partir de esta, y de análisis profundos los adultos, podemos comprender mejor como interpretan y viven estos niños y niñas su mundo, cuáles son sus temores, y cuáles son sus mayores sueños, para de esta manera podamos ser orientadores efectivos y afectivos con un rol que trascienda la autoridad y se convierta en un rol de impulsadores de sueños, y metas generando realidades sociales más positivas, menos negativas y más inclusivas para ellos, donde los adultos aportemos a las bases que esos niños están tejiendo para tener una sociedad justa de valores Y con gran sentido de preocupación por el otro, que en definitiva es el deber ser de la esencia de todos como seres humanos.

Conclusiones

- Solo se pueden comprender los lenguajes humanos en la medida que la interacción con el otro me permita conocer su pensar y su sentir frente al mundo
- No se puede decir que los niños y las niñas tiene un lenguaje incompleto por su edad, simplemente las formas de expresarse están en proceso de evolución como tal, es por medio de la relación con el adulto que la van fortaleciendo, enriqueciendo, y madurando
- Cuando somos adultos la inconciencia de pensar que solo nosotros tenemos la razón nos lleva a invisibilizar a estos niños y niñas quienes realmente son los gestores de un mundo mejor, un mundo en trasformación
- Solo cuando entendemos la riqueza que se encuentra en los niños y niñas podemos asimilar lo que ellos nos quieren enseñar

Referencias

Freire, P. (1976). Educación y comunicación popular EDICION 1967

Gonzales, L. L. (1998). Comunicación organizacional: Manual de competencia comunicativa básica

ICBF. (2006). El arte de criar hijos con amor.

Meirieu, M. P. y Develay. (2003). El Emilio vuelve pronto: se han vuelto locos EDICION 1731 FRANCIA

Tonucci, F. (1996). La ciudad de los niños EDICION 1996 Fano Italia.

Niñas de papel: los afectos de los personajes infantiles femeninos en las obras de dos escritoras caldenses

ADRIANA VILLEGAS BOTERO[117]

Resumen

A partir de la propuesta de Mabel Moraña (2012) sobre el giro afectivo, que retoma a Spinoza y Foucault, esta ponencia se pregunta ¿cuáles son los giros afectivos de las niñas en la literatura caldense? con base en dos relatos de Chila Molina-Salazar *Las hermanitas de los pobres* (1923) y *Amor de madre* (1923), y la novela de Natalia Mejía-Echeverry *11 bombas antes de las cenizas* (2017). El análisis identifica desde una perspectiva de género los contextos socioafectivos que sirven como referentes para develar aspectos relacionados con la educación sentimental de las niñas.

Introducción

Las niñas han sido relativamente escasas como personajes protagónicos en la narrativa literaria. La inmensa mayoría de novelas y cuentos tienen como protagonistas y narradores a adultos, principalmente hombres blancos heterosexuales. La aparición de niños y niñas es ocasional y se limita en buena medida a las obras que se enmarcan dentro de lo que se ubica bajo la problémica categoría de literatura infantil o literatura para niños.

Este fenómeno (la escasez de relatos literarios con niñas como protagonistas) puede estar asociado a la marginalidad de textos literarios escritos por mujeres. Si bien grandes íconos femeninos del mundo de las letras fueron construidos por autores masculinos, desde Helena de Troya hasta Ana Karenina o Madame Bovary,

[117] Universidad de Manizales.

esos nombres parecen ser excepciones que confirman un rasgo común en el canon de la literatura occidental: las mujeres estuvieron hasta hace poco tiempo relegadas del mundo literario, como lo describió en 1928 Virginia Woolf en *Una habitación propia* (2001) y ese rol secundario repercute en el rol que los personajes femeninos ocupan en las obras narrativas. La ausencia de las niñas, de sus cuerpos y voces en el *corpus* literario, es aún más marcada que la de mujeres adultas.

¿Cuáles son los giros afectivos de las niñas en la literatura caldense? Esa pregunta da origen a este trabajo, que se propone identificar los afectos, las emociones que tensan los cuerpos de las niñas en la narrativa caldense a partir de dos obras que presentaré más adelante.

Niñas, cuerpos y afectos

Hay en la teoría literaria contemporánea un interés por preguntarse por la vida. Esa pregunta puede abordarse desde la administración de la vida, que coincide con el concepto de biopoder desarrollado por Focault, y paralelo a él, por el cuerpo, los afectos y las emociones.

Foucault propone en *Las tecnologías del yo* (1990) cuatro tecnologías que utilizan los seres humanos para entenderse a sí mismos: las tecnologías de producción, las de sistemas de signos, las de poder y las tecnologías del yo. A estas últimas las define como las que "…permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (p. 43). Aclara que ninguna de las cuatro tecnologías se presenta de manera aislada y es en el vértice entre las tecnologías del poder y las del yo que se desarrolla el biopoder.

Ya en 1677 Baruch Spinoza se había ocupado del cuerpo. En *Del origen y naturaleza de los afectos*, de su tratado de *Ética* (1980) Spinoza incluye algunas definiciones y explica "por afectos entiendo las afectaciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo al mismo tiempo las ideas de esas afecciones" (p.124). Pocas páginas más adelante desarrollan algunos postulados sobre el cuerpo humano y los afectos.

> Y el hecho es que nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo, es decir, a nadie ha enseñado la experiencia, hasta ahora, qué es lo que puede hacer el cuerpo en virtud de las solas leyes de su naturaleza, considerada como puramente corpórea, y qué es lo que no puede hacer salvo que el alma lo determine. (Spinoza, 1980, p. 127)

En *Postscríptum. El afecto en la caja de herramientas*, Mabel Moraña (2012) rastrea la evolución del concepto de giro afectivo en la teoría literaria contemporánea a partir de Foucault y Spinoza, así como otros filósofos como Guattari, Deleuze y Zizek. Moraña explica que la teoría del giro afectivo (*The affective turn*) fue propuesta por Patricia Ticineto Clough y Jean Halley en 2007.

El giro afectivo en los estudios de cultura y sociedad permite avanzar por las sendas ya abiertas por los estudios de género, particularmente la teoría feminista y la teoría *queer*, sobre todo en el estudio de los límites y alcances de la corporalidad y sus vinculaciones con las tecnologías y el campo emocional (2012, p. 317).

El giro afectivo surge ante la insuficiencia de la modernidad para explicar fenómenos sociales y emocionales que exigen una lectura desde el sentir o lo sensorio. Si se entiende que el afecto es la posibilidad de un cuerpo de afectar a otro cuerpo y de ser afectado por otro cuerpo, se hace necesario entonces leer los cuerpos desde perspectivas que trasciendan la representación, porque el afecto se resiste a ser representado: el

análisis involucra lo que se enuncia o se insinúa, más que la representación del sentimiento porque el sentimiento está más allá del lenguaje. Por eso el afecto es político: porque no se puede detener, o capturar.

Las sensaciones, afectos y emociones están moldeadas por la cultura: se performa en el entorno cultural y permiten así mismo hacer lecturas socioculturales a partir de la singularidad de los seres sintientes.

El estudio de emociones, sentimientos y pasiones se convierte así en una de las aproximaciones más efectivas al estudio de la "sociedad incivil": "estudios del miedo, la violencia, el terrorismo, el tráfico humano, la persecución de la otredad, el nomadismo migrante, el desencanto ideológico y la banalidad del consumo requieren rebasar los parámetros de la razón instrumental para revisar las intrincadas sendas del deseo y las transformaciones radicales de una subjetividad sujeta a los cambios tumultosos del mundo real y sus proliferantes virtualidades (Moraña, 2012, p. 335).

El análisis literario que se presenta a continuación se aleja de las categorías estructuralistas de tiempo, espacio, narrador, narratario, estructura y punto de vista, entre otras, para centrarse en los personajes infantiles femeninos y preguntarse por los afectos de las niñas, por los cuerpos de las niñas que aparecen en la literatura caldense, desde el miedo, la violencia, la otredad, el género y el contexto sociocultural.

Chila Molina-Salazar y Natalia Mejía-Echeverry: violencias infantiles con un siglo de distancia

Los cuentos de Chila Molina-Salazar publicados en Manizales en 1923 tienen valor como curiosidad literaria o memoria de una época: permiten acercarse a los afectos de las niñas que los protagonizan, y pueden leerse como un pretexto para entregar un mensaje moralizante o caritativo.

Las hermanitas de los pobres, tiene la forma de una columna de opinión o crónica, aunque apareció publicado en la página de literatura de La Patria el 8 de octubre de 1923. La narradora cuenta que una monja

tocó a su puerta pidiendo "la limosnita para las huerfanitas" y a partir de allí se construye una reflexión sobre la caridad. El relato evidencia la perspectiva de género que tiene la autora sobre el rol de la mujer en su época y contexto, que corresponde al mandato de la sociedad patriarcal: la mujer debe ser madre y las que no lo son deben entregarse al cuidado de los demás.

La autora expone la falta de hijos como una carencia. El rol esperado para la mujer es el de la maternidad y en *Las hermanitas de los pobres* aparece una doble afectación de ese rol: las monjas que no tienen hijos y las huérfanas que no tienen madres. Ese doble vacío, se soluciona o compensa cuando monjas y huérfanas, se entregan mutuamente al servicio de las otras. La no-maternidad equivale a una anomalía del cuerpo que se cura o enmienda en la medida en que ese cuerpo no materno se une con otro cuerpo huérfano con el que se puede complementar.

Amor de madre fue publicado el 15 de noviembre de 1923 en La Patria y fue escrito por Chila Molina-Salazar "para mis hermanitas Adela y Magola". Cuenta la historia de una niña pobre, hija de un obrero, a quien su padre le trae desde Cartago una muñeca de trapo. La niña llama Blanquita a su muñeca, en honor a su hermanita fallecida, y asume con ella un rol maternal. Un día, en medio de los juegos con sus hermanos, éstos encierran a la niña en un baúl. La mamá la rescata antes del ahogo y al salir del baúl la primera preocupación de la niña es por Blanquita, la muñeca que se estaba ahogando junto con ella en el encierro.

En este relato refuerza la mirada binaria a partir de la niña y la muñeca, que se desdobla en ordinaria-elegante, fea-bella y mulata-blanca. La autora no muestra el cuerpo de la niña, pero se explicita en descripciones sobre el cuerpo de Blanquita, la muñeca de trapo. La belleza natural de Blanquita contrasta con el esfuerzo que debe hacer la niña para verse bien o bonita de acuerdo con el canon estético establecido. La autora nos informa

que “la chiquilla sí que era limpia; jamás se veía una mancha en sus ropitas”, comentario que resuena porque da a entender que de una niña como ella se esperaría que estuviera sucia. Además, anota que “los cabellos rebeldes de la niña se encontraban opresos entre los “papillotes” y un pañuelo sujeto a la cabeza, impedía se desbaratasen”. Mientras el pelo de la muñeca cae en ondas negras sobre la frente, el de la niña debe ser controlado, peinado, dominado: toda una alegoría para simbolizar que lo que a algunas se les da de manera natural (a las blanquitas) a otras como las hijas de los obreros les cuesta esfuerzo.

Estos cuerpos infantiles, silenciosos y sumisos, contrastan de manera notoria frente a la niña que desarrolla Natalia Mejía-Echeverry en *11 bombas antes de las cenizas* (2017). Esta novela corta, en clave autoficcional, incluye una narración fragmentaria en la que la protagonista Natalia rememora fragmentos de su infancia y su vida familiar.

Desde el primer párrafo aparece la niña Natalia. Tiene cuatro años, está con su papá y su hermano en la plaza de toros y se ve “con las manos aferradas a los ojos, respirando mocos para adentro” (p. 9).

Hay en la narradora una consciencia sobre el lenguaje, la intención de darle voz real a la niña de 4 años, pero a su vez hay intención de construir un personaje infantil consciente del dolor corporal. Este inicio de la novela sirve como metáfora para el dolor que se explicará más adelante: la niña empieza a asistir a clases de patinaje, por entusiasmo de la mamá, y patinar consiste para ella en sentir dolor.

La novela no tiene un orden cronológico y los fragmentos se presentan como un rompecabezas para armar. La figura final muestra una familia normal de clase media de finales del siglo XX en Manizales, y decir “normal” significa reconocer alguna disfuncionalidad: el papá y la mamá viven juntos con sus dos hijos. Natalia es menor dos años que su hermano. El papá es alcohólico, la abuela materna tuvo un intento de suicidio que

luego Natalia repetirá sin resultado fatal, la mamá es controladora y hay una educación religiosa que marca la crianza. La autora narra todo lo anterior de manera descriptiva, normalizada, sin énfasis positivos o negativos en ninguno de los aspectos que desnudan su contexto familiar y sin tono moralizante.

En varios apartes de la novela hay reflexiones sobre el cuerpo que remiten sin citarlo a Spinoza y su idea de que dé "nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo". La novela presenta la transformación de la niña que crece: crece el cuerpo, pero también crecen su mente y su espíritu, aunque lo hacen a velocidades distintas, y es el cuerpo el que primero se rebela frente a las obligaciones impuestas desde el mundo adulto. La obligación de las competencias de patinaje (una cosa es patinar y otra es competir), empieza a ser rechazada por el cuerpo antes de que ese malestar pueda ser verbalizado.

El cuerpo de una niña enferma no corresponde al de una princesa. Natalia no tiene un aura angelical, no se muestra como una niña pura, pero sufriente o penitente, sino como un cuerpo que expresa su malestar, su inconformidad, y que no teme mostrarse desde una estética contraria a la belleza. Por eso describe con detalles las llagas, repite la palabra vómito en varias páginas de la novela y se muestra con diarrea. Es un cuerpo humanizado, despojado del velo virginal y puro que muestra a las niñas como seres incorpóreos: como hadas o princesas.

Las monjas caritativas que presenta Chila Molina-Salazar no son las que rodean la infancia de Natalia. Ha transcurrido un siglo entre ambas y las diferencias son notorias: el cuerpo infantil se expone sin velos ni encajes ni rizos ni zapatos de charol. Se muestra como es, con llagas, vómitos y sangre.

Conclusiones

Las diferencias de las niñas construidas por Chila Molina y Natalia Mejía son notorias, pero también pueden encontrarse puntos comunes: en las obras aparecen referencias a los hermanos y la madre, así como a las monjas y a dios, y un énfasis en la educación de las niñas, que consiste en obedecer a los adultos y comportarse bien. El buen comportamiento está ligado al movimiento del cuerpo: ser juicioso es estar quieto.

Con relación al amor materno, los conflictos madre-hija o la ausencia de madre son uno de los afectos más poderosos en los personajes infantiles femeninos, y aunque el contenido anecdótico de la narración varíe, la potencia del afecto se conserva con fuerza. En cuanto a la presencia de monjas, tanto en los cuentos de 1923 como en la novela de 2017 el rol que se le asigna es el de educadora, aunque en los relatos de hace un siglo su presencia trasciende la educación ya que la monja es una madre (se le dice madre en el texto) de niñas huérfanas. En el personaje "monja" sí hay una variación contundente entre las dos épocas: mientras que en los relatos de 1923 la monja es una especie de divinidad terrenal, en la novela de 2017 la protagonista dice que sueña bañarlas con petróleo y arrojarles fósforos encendidos. Hay entonces una desacralización de la figura, que también se presenta frente al personaje "dios": Mientras en *las hermanitas de los pobres* la narradora habla "de la sublime religión del crucificado", en *11 bombas antes de las cenizas* la niña de 13 años confiesa: "Supe que Dios estaba muerto". La secularización ocurrida en los últimos cien años también afecta los cuerpos de las niñas.

Referencias

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Mejía-Echeverry, N. (2017). *11 bombas antes de las cenizas*. Buenos Aires: Editorial Malisia.

Molina-Salazar, Ch. (1923). "Las hermanitas de los pobres". En: *La Patria*, Manizales, p. 3.

Molina-Salazar, Ch. (1923). “Amor de madre”. En: *La Patria*, Manizales, p. 3

Molina-Salazar, Ch. (1923). “Si yo fuera la brisa”. En: *La Patria*, Manizales, p. 3

Moraña, M. (2012). “Postscríptum. El afecto en la caja de herramientas”. En: M. Moraña. *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina* (313-337). Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert.

Propp, V. (1988). *Morfología del cuento.* Madrid: Ediciones Akal.

Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” En: E. Lander (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf

Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico.* Madrid: Editora Nacional.

Woolf, V. (2001). *Una habitación propia.* Barcelona: Seix Barral.

Tensiones tecnológicas en el consumo y uso de los medios. Hábitos de información de la comunidad universitaria de Manizales

RICHARD ARMANDO MILLÁN TORRES[118] Y CARLOS ANDRÉS URREGO ZULUAGA[119]

...en el futuro, no creo que los medios de comunicación tradicionales puedan existir sin adaptar sus contenidos a internet

Nick Bilton Periodista *The New York Times*

Resumen

Este texto presenta los resultados de una investigación sobre los hábitos frente a las dinámicas de la comunicación, transformados por las generaciones que hoy por hoy transitan por las universidades en Manizales. Investigación realizada con el apoyo del *Observatorio de Medios y Opinión* de la Escuela de Comunicación y Periodismo de la Universidad de Manizales. Con un enfoque empírico-analítico, una metodología mixta y un muestreo probabilístico, aleatorio, estratificado se aplican 646 encuestas a miembros (estudiantes, profesores y administrativos) de seis universidades de la ciudad. El propósito fue estudiar cómo las audiencias se vinculan con los medios de comunicación.

Palabras clave. Medios de comunicación; Consumo; Era digital; Radio; Prensa; Televisión; Redes sociales.

Introducción

[118] Universidad de Manizales

[119] Universidad de Manizales

Con la llegada de Internet en las postrimerías del siglo pasado, de forma gradual pero continua y en un crecimiento exponencial, la forma de consumir información, entretenimiento y conocimiento cambió radicalmente. Mientras que los medios de comunicación entendían las dinámicas digitales, las redes sociales rompieron el esquema convencional en el que había un filtrado previo de los datos y las noticias. Ahora, sin ese filtro, el mercado y el consumo se enfrentan a un choque del cual apenas se empiezan a entender las claves.

La información analizada en este capítulo corresponde a los resultados de un estudio realizado con el apoyo del *Observatorio de Medios y Opinión* de la Escuela de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales, en la que participaron profesores y estudiantes de la misma Escuela. Se pregunta por cuál es la prevalencia del consumo y usos de los medios de comunicación tradicionales y digitales por parte de población universitaria (profesores, estudiantes y administrativos) de cinco universidades de la ciudad de Manizales. Pregunta que surge ante la irrupción de la era digital y las dicotomías, cambios, restricciones y preferencias que enfrenta la actual generación.

En síntesis, en esta investigación se analizan datos relacionados con la preferencia por las redes sociales y páginas web para informarse, el bajo consumo de radio y prensa, y el tiempo que se toma para informarse, que en su mayoría no supera una hora al día.

La totalidad de los jóvenes encuestados navega habitualmente por Internet durante varias horas al día, tanto en jornadas laborables y/o lectivas como los fines de semana; en concreto, la moda de tiempo para ambas franjas semanales se sitúa en las 4 horas. Ateniéndonos a los porcentajes, se observa que, de lunes a viernes, más de un tercio de los jóvenes (35,7%) está conectado de 3 a 5 horas y durante los fines de semana un 37,4% permanece navegando de 1 a 3 horas (Catalina-García, García-Jiménez y Montes-Vozmediano, 2015, p. 610)

El uso de ese tiempo en Internet versus el consumo de información es disímil pero claramente menor en las investigaciones revisadas. En los datos que se presentarán a continuación también se nota la preferencia por el consumo de televisión bajo demanda, el menor nivel de lectura de periódicos y el alto rango de uso del móvil como elemento esencial para consumir información, medios de comunicación, redes sociales y en general para estar conectados con el mundo.

Referente conceptual

En menos de 30 años el consumo de información en medios de comunicación cambió radicalmente. En el pasado quedaron las imágenes de las familias reunidas en la sala para escuchar una radionovela, mientras el padre leía el periódico, las hijas e hijos estaban atentos a las aventuras de algún personaje de las tiras cómicas y la madre tejía. Años después la televisión reemplazó a la radio, y por algunas horas en el día, las imágenes en blanco y negro iluminaban los rostros de las familias que, por lo general, juntas consumían los contenidos que el Estado producía.

Pero con la llegada de Internet a mediados de los años 90, el crecimiento de las redes sociales entre el 2003 y 2007 y la posibilidad de ver en vivo cualquier programa en el momento deseado *(streaming)* desde mediados del año 2011 con empresas como *Netflix*, el consumo de información en los medios tradicionales, que de manera aletargada han migrado a contenidos virtuales, tuvo un vuelco excepcional.

La producción de contenidos, las rutinas de trabajo, los soportes y los modelos de negocio están experimentando una transformación constante y de enorme calado, la cual está también afectando, como no podía ser de otra manera, a los patrones de consumo de información del público. Un público que, por otro lado, es más exigente y reclama contenidos de calidad a los que accede donde y cuando quiere (Yuste, 2015, p. 179).

Parrat-Fernández (2009) comenta que en 1965 George Gallup hizo una encuesta en la que encontró que el 71 % de los norteamericanos había leído un periódico el día anterior, el 58 % había consumido algún producto radial y el 55 %, televisión. Señala que "25 años después, el 53% había escuchado la radio y el 53% había visto la televisión, pero solo un 43% había leído la prensa" (p. 135).

Mientras que desde 1994 hasta 2000 la población estadounidense disminuyó el tiempo dedicado a actualizarse con medios de comunicación, desde el 2002 se empezó a percibir un aumento que fue más significativo desde el 2004, según Parrat al citar un estudio del *Pew Research Center for the People and the Press*.

En la versión 22 de la *Encuesta AIMC* (2019) a usuarios de Internet – Navegantes en la Red, se registra que hay un aumento notorio del consumo de medios de comunicación e internet. El 71,8 % de los encuestados dijo haber visto televisión en el mes más reciente, mientras que el 60,8 % aseguró haber escuchado radio en el mismo lapso. Por su parte, las formas de lectura de prensa se dividieron de la siguiente manera: el 31,9 % de los encuestados lo lee en impreso y digital, el 47,8 % solo en digital, el 6,2 % solo edición impresa y el 13,7 % confirmó que no suele leer periódicos.

El público pasó de consumir lo que les ofrecían los periódicos, las emisoras radiales y los canales de televisión a tener una posibilidad de escoger muchísimo más amplia. Aunque encontrar un número exacto es difícil, se calcula que existen cerca de 1.700 millones de páginas web, entre estas, medios de comunicación migrantes, nativos y plataformas como *Netflix, Hulu, Amazon Prime*, entre otras, que también han incluido productos periodísticos en sus catálogos.

¿Cuáles son las razones para que los jóvenes consuman noticias, puntualmente, en Internet?

En la investigación de Catalina-García, García-Jiménez y Montes-Vozmediano se encuentra que el contacto con la actualidad es una de las razones más potentes, con el 54,6 % de los encuestados de acuerdo y un 29,3 % muy de acuerdo. "A su vez, entienden que estar en contacto con las noticias obedece a su interés por los problemas de las personas (casi un 50% estuvo algo de acuerdo, y un 32% muy de acuerdo). Este planteamiento se mantiene en el tiempo, al igual que sus preferencias temáticas" (2015, p. 603).

El mismo grupo investigador relaciona el interés noticioso con el valor cívico y la forma en la que lo consumen es compatible a otras actividades digitales, variedad fuentes y de manera fragmentada. "Se trata de un consumo que se incrementa con la edad en términos de interés, frecuencia de consulta y variedad de las fuentes" (Catalina-García, García-Jiménez y Montes-Vozmediano, 2015, p. 604).

Mientras que Condeza, Bachmann y Mujica (2014) comprobaron que las redes sociales, los medios digitales y la televisión son las plataformas más utilizadas por los jóvenes para informarse, Catalina-García, García-Jiménez y Montes-Vozmediano comentan que el 40 % de los usuarios recibe noticias por redes sociales como Facebook, y otro 20 % de empresas de comunicación o periodistas de los que son seguidores. "En términos de frecuencia de uso de medios para informarse diariamente, los resultados muestran la importancia que tiene Facebook para los adolescentes, frente a los medios tradicionales, salvo la televisión" (Condeza, Bachmann y Mujica, 2014, p. 62).

Metodología

La investigación es de corte mixto (cuali-cuantitativo) y usó un instrumento tipo encuesta con un muestreo probabilístico aleatorio estratificado que permitió establecer una población determinada, dentro de un universo de 46.718 personas vinculadas a las universidades de la ciudad en este caso comunidad

universitaria en la que todos sus integrantes (estudiantes, profesores y administrativos) tenían la misma probabilidad de ser elegidos para hacer parte de la muestra. Se realizaron 646 encuestas distribuidas de la siguiente forma: 53% aplicadas a estudiantes, 31% aplicadas a profesores y un 16% a administrativos.

Con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95% (Software de análisis: *Question Pro*) este estudio se centra en la población universitaria, se encuestaron estudiantes, administrativos y profesores de seis universidades de la ciudad: Universidad de Caldas, Universidad Nacional, Universidad Católica, Universidad Autónoma, Universidad de Manizales y Universidad Luis Amigó. Estas encuestas fueron realizadas en el segundo semestre del 2018 y primer semestre de 2019. El instrumento cuenta con 29 preguntas divididas en 3 secciones sobre tipo de medios: radio con 11 preguntas, televisión 10 preguntas e internet con 8 preguntas.

Hallazgos

Consumo de medios

Los medios de comunicación, que no todos tienen fines periodísticos, son un negocio, un negocio que se ha visto retado por Internet. La Universidad de Oxford y su Reuters *Institute for the Study of Journalism* publicó el informe *Periodismo, Medios de Comunicación. Tendencias y Predicciones de Tecnología* (2019) en el que se afirma que los oficios relacionados seguirán modificándose estructuralmente debido a las tendencias que ha adoptado el periodismo en la actualidad. El cambio de enfoque relacionado con la publicidad, las tendencias de suscripción, las redes sociales, los *podcasts*, e incluso la normalización de la inteligencia artificial, entre otros, son algunos de los aspectos que más influyen en la profesión.

En este contexto, las organizaciones de noticias tendrán que ser más claras que nunca sobre lo que representan y sobre la audiencia a la que están sirviendo. También necesitarán encontrar maneras de combinar sus recursos humanos únicos con esta nueva ola de tecnologías para maximizar su potencial y para crear un periodismo sostenible en el futuro (Newman, 2018, p. 44)

El rol de los medios de comunicación como dispositivos para la construcción de realidad dan estatus a los asuntos públicos (Kínder, 1998). El consumo de estos influye en la opinión de los ciudadanos que se construye día a día según los mensajes que recibe.

Según Meneses, Ortega y Urbina (2014), citado en Gutiérrez et al., 2018, más del 80% de los encuestados dijo tener participación cívica de regular a muy alta, aunque dicha participación era ajena a los partidos políticos y solo el 15% de los jóvenes afirmó que estaba involucrado en asuntos comunitarios. Mientras que Picard (2014), citado en Gutiérrez et al, 2018, concluye que la mayoría de las personas combinan roles pasivos con activos en el consumo, pero la mayor parte del tiempo utilizado en los medios tiende a ser de uso pasivo. Aunque el aumento de consumo de redes sociales ha aumentado ostensiblemente la comunicación horizontal y directa (Arriagada y Schuster, 2008-2010).

Por su parte, Aguado (2017) asegura que el cambio del consumo de medios de comunicación a través de redes sociales "se trata de un contexto en el que la audiencia se ha ido liberando poco a poco de la linealidad de consumo, adquiriendo unos comportamientos de acceso a la información que rompen con los hábitos pasivos tradicionales" (p. 8), y los convierten en usuarios activos.

Dicha discusión entre el rol de la audiencia según el cambio de las formas de consumo es de vieja data. Aunque es claro que antiguamente el papel era completamente pasivo y la retroalimentación nula, hoy en día

se perdió un elemento importante de credibilidad y legitimidad de los medios de comunicación. Situación que se explica, por lo menos parcialmente, por el crecimiento desmesurado y sin control de entes "informadores", así, entre comillas, que presentan una fachada de medio de comunicación independiente o que busca informar a la comunidad pero que, internamente, juega con intereses ocultos que desvían la mirada del público, presentan paparruchas o *clic bait*.

El consumo de medios de comunicación, por poner un ejemplo, la prensa, enfrenta un reto enorme. Como lo comenta Parrat-Fernández (2009), aunque algunos editores mantienen la esperanza de que algunas personas adquieran el hábito de leer prensa cuando sean adultos, luego de cumplir los 30 años, dichas audiencias "se van formando desde la infancia hasta la edad adulta y llegado ese punto ya no cambian, de lo que se desprende que es a edades tempranas cuando se deberían tomar medidas" (p. 136), lo que quiere decir que la referencia y el ejemplo de padres, que también han disminuido su lectura, a hijos es esencial para motivar dicho interés.

En la misma investigación se encontró que hay una relación estrecha entre el consumo de noticias y uso de redes sociales en internet y el capital social, demuestran que las redes sociales contribuyen a un comportamiento offline que genera capital social en la comunidad.

La forma en la que las audiencias, estas entendidas tanto como cibernautas, televidentes, radioescuchas lectores, hace parte de la construcción de agendas. Navia (2017) nombra tres tipos de agenda: la gubernamental, de medios y la pública. "La agenda mediática es bastante homogénea con la gubernamental, y ambas predominan sobre la pública" (p.3).

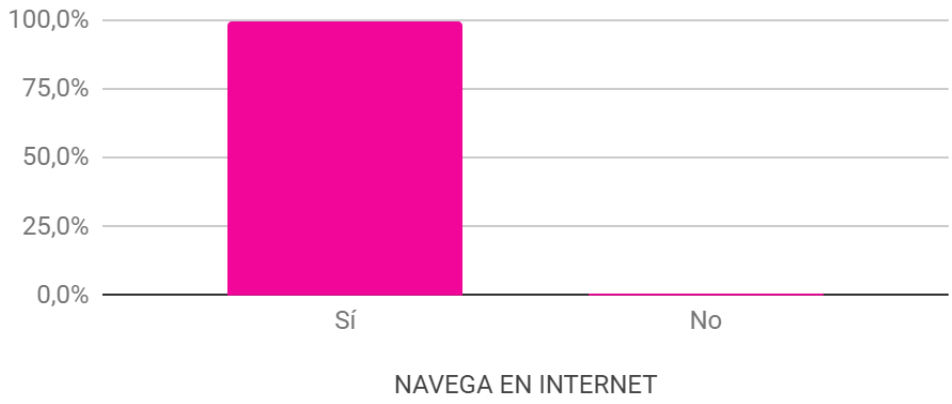
Entender el consumo de medios de comunicación como un elemento que construye realidad es esencial para comprender los procesos internos, externos y de cocreación a la hora de construir urdimbre cultural.

Consumo de internet

El consumo de internet se reporta en un 100%, es decir 10 de cada 10 personas respondieron que navegaban en internet (Gráfica 17).

Gráfica 17

Consumo de internet

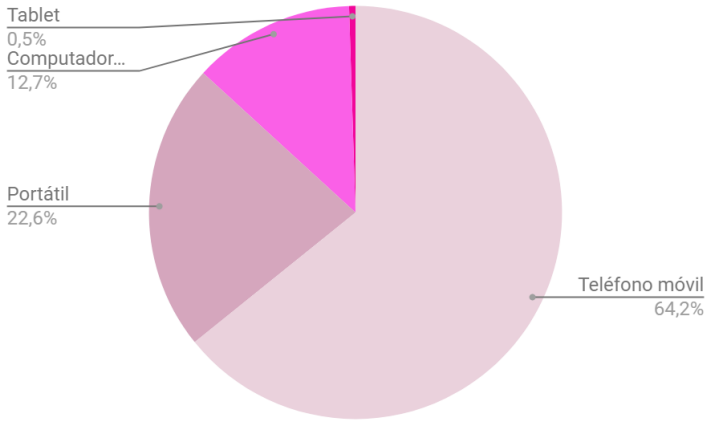


Fuente elaboración propia

Al analizar los resultados, la mayoría de personas navega en internet por medio de su teléfono móvil, 6 de cada 10 personas lo hacen. El computador portátil es el segundo dispositivo que usan las personas al navegar en internet, 2 de cada 10 (ver Gráfica 18).

Gráfica 18

Dispositivo utilizado



Fuente elaboración propia

Conclusiones

Sin duda alguna la irrupción digital cambió las formas de consumo de las plataformas digitales, pero dentro de esas mismas plataformas se siguen dando modificaciones de manera constante. El aumento del uso de podcast y de streaming, mientras la disminución de lectura de periódico impreso si se compara con la lectura del mismo medio en el mundo digital, demuestra que aún se están dando reacomodaciones frente al filtro que realizan las audiencias a la hora de identificar qué consumir y por qué.

Los medios tradicionales de comunicación están en una lucha directa por mantener los primeros lugares en el número de audiencia. Muchos se han ido relegando por plataformas netamente digitales. Un ejemplo de esto son los resultados de canales como Caracol o RCN en comparación con el consumo de YouTube o Netflix. Aunque lentamente, aún más que en otros países, el rol del podcast, ha ido creciendo mientras que el consumo de radio análoga se ha mantenido estable, aunque con variaciones en el número de horas consumidas.

Los medios escritos se encuentran en una fuerte dicotomía. Aunque siguen siendo los referentes en información y opinión y los jóvenes también los consumen, la diferencia entre lo impreso y lo digital sigue creciendo. El reto es monetizar dichas audiencias frente a la perdida de publicidad y suscriptores.

Referencias

Aguado, G. (2017). Repercusión de las métricas de audiencia online en la comercialización publicitaria del producto informativo. En: Razón y Palabra, 21 (97), 142-158. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199552192009

Arriagada, A. y Schuster, M. (2008). Consumo de medios y participación ciudadana de los jóvenes chilenos. *Cuadernos de información, 22*, 34–46.

Arriagada, A., Navia, P. y Schuster, M. (2010). ¿Consumo luego pienso, o pienso y luego consumo?: Consumo de medios, predisposición política, percepción económica y aprobación presidencial en Chile. *Revista de Ciencia Política (Santiago), 30* (3), 669-695. DOI: https://doi.org/10.4067/S0718-090X2010000300005

Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (Aimco). (2020). Infografía. Resumen 22º. Navegantes en la Red. [Online] Disponible en: https://www.aimc.es/otros-estudios-trabajos/navegantes-la-red/infografia-resumen-22o-navegantes-la-red/

Catalina-García, B., García-Jiménez, A. y Montes-Vozmediano, M. (2015). Jóvenes y consumo de noticias a través de Internet y los medios sociales. En: Historia y comunicación social, 603-610.

Condeza, A. R., Bachmann, I. y Mujica, C. (2014). El consumo de noticias de los adolescentes chilenos: Intereses, motivaciones y percepciones sobre la agenda informativa. *Comunicar, 22* (43), 55-64.

Institute for the Study of Journalism. (2019). Periodismo, Medios de Comunicación. Tendencias y Predicciones de Tecnología. Oxford: University Oxford.

Kinder, D. (1998). Communication and Opinion. *Annual Review of Political Science* (1), 167-197. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.1.1.167

Navia, P. (2017). Tuiteo, luego voto. El efecto del consumo de medios de comunicación y uso de redes sociales en la participación electoral en Chile en 2009 y 2013. *Cuadernos info*. (40). 71-88. DOI: http://dx.doi.org/10.7764/cdi.40.1049

Newman, N. (2018). Journalism, media and technology trends and predictions 2018. Oxfor: Universiyt of Oxford.

Parrat-Fernández. (2009). Consumo de medios de comunicación y actitudes hacia la prensa por parte de los universitarios. *Revista de Estudios de Comunicación.* 135-136. Disponible en: https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/2354/1954

Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. *Revista de estudios de juventud* (108), 179-185.

Los desafíos narrativos en el trabajo con personajes infantiles

LUIS FELIPE VALENCIA TAMAYO[120]

Resumen

Este es un texto en el que, a partir de mi propio trabajo con los talleres de escritura creativa en la ciudad de Manizales, exactamente en la Universidad de Manizales, con jóvenes narradores, y con niños del programa *Caldas camina hacia la inclusión*, ofrezco una introducción para los adultos, profesores, escritores y amantes de la literatura y las narrativas del cine, que quieren comprender los desafíos narrativos que implica el trabajo con personajes infantiles.

Objetivos

Los talleres de escritura creativa y de fomento por las narrativas son espacios en los que se hallan inmersas tanto las más variadas ideas como las más complejas expectativas. El paso que hay de la concepción de un asunto hacia la escritura suele convertirse en un tema en el que hay que plantear más de una reflexión y cientos de energías que buscan enfrentar el papel en blanco. En tal sentido, las fuerzas muchas veces decaen y los deseos de sacar adelante una obra narrativa se ven golpeados por factores de muy diferente nivel, entre los que se cuenta la falta de conocimiento, el desencanto ante los personajes y, por supuesto, no tener claridad en torno al desarrollo de la trama o a quién podría gustarle.

Los personajes infantiles suelen ser uno de los objetivos particulares de la reflexión. Al escribir, todos los autores abordan también su propia infancia y extraen de ella la columna para algunas de sus historias. Y si no es su propia vida, es lo que saben de las infancias de los demás o lo que intuyen, imaginan, reinventan, de las ajenas. Los personajes

[120]Universidad de Manizales.

infantiles se hacen proclives a diferentes manejos narrativos y al encuentro con géneros literarios tan humildes y sofisticados como se quiera.

Cuando los jóvenes se están formando en talleres de escritura creativa, una de las preguntas habituales que les surgen va conectada con el trabajo narrativo que se realiza con personajes infantiles. ¿Cómo se abordan los niños?, ¿cómo se les da credibilidad?, ¿cuáles son las características que permiten a los lectores validar que lo que los niños personajes hacen es digno de la infancia?

Por supuesto, hay que tomar estas preguntas con la seriedad y el sentido del humor que necesitan. Seriedad porque provienen de muchachos que, animados a escribir, quieren alcanzar una mediana claridad sobre lo que les interesa desarrollar. Sentido del humor, a la vez, porque curiosamente esas preguntas buscan algo que la literatura no es en su misma definición, realidad. Y partiendo de que la literatura no quiere ser real, entonces los niños no tienen que ser realmente niños. Si consideramos que en la práctica literaria los personajes deben tener todos sus documentos en regla para ser tratados como reales, entonces estamos distorsionando el ejercicio mismo de la creatividad literaria.

Desafortunadamente, en ámbitos académicos y en foros sobre el papel del arte se ha hecho habitual el juicio a las ficciones y su representación de la realidad; de cuenta de ello, entramos en una altisonante idea de la literatura en la que se la aprecia como si fuera una más de las disciplinas científicas enrutada en la búsqueda de la verdad y el acercamiento a la realidad. Así se le juzga y se clasifican, estiman y desestiman autores y épocas, porque arrogantemente se asume desde algunas posturas, muchas veces muy academicistas, que la literatura y la ficción tienen unas obligaciones y deben comprometerse con unos postulados.

Por eso creo que aquí es donde vale la pena restablecer el sentido del humor propio del modo literario en el que nos podemos ver a nosotros mismos. Se pueden rastrear, naturalmente, visiones antropológicas y sociológicas de lo que

somos y hemos sido; se pueden realizar impresionantes y muy enriquecedores ejercicios de literatura comparada para animarnos a ver las nociones de humanidad que puede o no haber en las corrientes y lenguas literarias. Sin embargo, eso no es el indicador de que la literatura se haga para respaldar ese tipo de pesquisas. Al contrario, la raíz de la creatividad literaria y del aliento de las historias es la libertad. En el paso del tiempo nos percatamos de que, desde la literatura, se ha hecho lo que se ha querido. Si un autor quiere escribir su obra como un acercamiento ficticio a lo que considera real, no hay problema; si, al contrario, quiere valerse de los más ridículos y extravagantes asuntos, cuando no macabros, aterradores o espeluznantes, ajenos incluso a este mundo y a lo que llamamos vida cotidiana, tampoco ha habido problema. Una forma de evitar inconvenientes está en el hecho mismo de que las librerías y las bibliotecas presentan sus libros bajo los postulados que los autores quieren darles. Si un escritor ha escrito una novela, buena o mala según el parecer de sus lectores, ese texto va a parar a la estantería de novela, no al de ciencia ni al de historia. Quien toma el libro decidirá qué tanto le gusta. De todos los universos intelectuales dispuestos en libros, el de la literatura es el que menos contacto tiene como pesquisa con la realidad. Bien que filosóficamente podamos extraer muchas enseñanzas de cada cuento o novela que leamos, la literatura no tiene ese deber ser al que la ciencia y la historia, por ejemplo, se deben. Desde este punto podríamos extendernos aún más en la caracterización de las epistemologías y las condiciones sociales con las que nos acercamos a los libros, pero simplemente quería salvar la noción de que la literatura no tiene una apuesta directa por la explicación de la realidad o la defensa de un activismo. Puede hacerlo, y por ello surgen tantos géneros como modos de rascarse, pero en la literatura la libertad y la diversidad son parte de los aromas esenciales.

Así las cosas, los niños personajes no son niños reales. Y por extensión lo mismo vale para los hombres y las mujeres de la literatura. Nos conmueven, nos sacan lágrimas, nos llevan a diferentes estados ánimos, pero, curiosamente no son seres del mundo que consideramos real. Por medio de los personajes, siempre se han ejecutado muestras de lo

que podemos hacer en la imaginación activa de los lectores y llega a tanto la conexión con aquellos que es natural que estos los representen como reales en su vida. Stephen King, por ejemplo, ha sabido poner en aprietos y en tenebrosas situaciones a niños de todas las carreteras de los Estados Unidos. Si fuera por los asesinatos cometidos en sus novelas, tendríamos a uno de los grandes criminales de la historia. Y, no obstante, atraído por la ficción y por la libertad de su escritorio, King es uno de los autores más vendidos y leídos de las últimas décadas porque brinda una alternativa ficticia para la vida cotidiana, sometiéndose él, y a nosotros por medio del lenguaje, a los misterios mismos de la humanidad a partir de un personalísimo talento para la intriga y el clímax narrativo.

Aquí llegamos a un punto muy valioso para acercarse al trabajo narrativo con los niños personajes. Y esto va más allá de lo que nos enseña King en cada novela. El punto es que si uno quiere un personaje infantil creíble en su narración solo basta decir el enunciado "es un niño".

Hagamos el ejercicio, como le propongo a algún chico con sed narrativa. Iniciemos una historia con un par de frases como las que siguen. "Son las siete treinta de la mañana y el lugar que ocupa Gabriel todos los días en el salón de clases está libre. Los niños que lo rodean, Luis, Juan, Rafael y Gerónimo, se preocupan con la tardanza. Empiezan a sospechar que la cita de la noche anterior salió completamente mal".

Hemos descrito brevemente una situación y hemos puesto niños en ella. El lector no requiere más, pues la mente logra bordar gradualmente, aunque exigiendo una buena dirección, lo que ocurre y qué podría ir ocurriendo. Como lo he dicho, el lector no pide aquí documentos ni busca validar los datos. El primer desafío queda resuelto. Si se quiere trabajar con niños personajes, solo hay que mencionarlo. Si queremos que un personaje tenga bigote o sea calvo, esas mismas palabras activan las imágenes que nuestros lectores requieren. Es el poder de la palabra que, como ha sido explorado en múltiples ficciones, concede una dimensión para la instauración de mundos.

Aunque sencilla, esta noción de que el uso de las palabras da el pistoletazo a las imágenes mentales y a las edades y particularidades de nuestros personajes es justo resaltarla, sobre todo para aquellos jóvenes escritores que sienten que las cosas deben quedar supremamente explicadas. Una recomendación rápida que siempre hay que tener a la mano es que a los lectores nos gusta ser tratados como personas inteligentes, así no lo seamos. Los autores deben asumir que son escritores de libros que les gustaría leer.

Los desafíos, no obstante, continúan. Y uno de los retos que debe también resolverse es en qué términos nos acercamos a los niños. No todos lo hacen como Stephen King ni tampoco ven a los niños como el Daniel el travieso de Hank Ketcham o el incorregible Tom Sawyer que suelo recordar mucho más gratamente a partir de la animación japonesa que de las páginas de Mark Twain. En este sentido, las palabras toman una vez más toda su fuerza, pues se trata de un uso en el que pequeños términos marcan grandes diferencias. Las sutilezas pueden caracterizarse de la siguiente manera: narrativa *sobre* niños, narrativa *para* niños, narrativa *de* niños, narrativa *por* los niños, narrativa *con* los niños.

Naturalmente los asuntos y temas que rodean cada uno de estos enfoques pueden ser tan diversos que la discriminación podría hacerse aún más extensa; sin embargo, en la elección de los modos en los cuales se aborda el papel de los niños en la narrativa se puede olfatear una búsqueda de sentido por la comprensión de la infancia como parte fundamental de lo que hemos sido, somos y seremos como humanidad.

Una historia bellísima de la cinematografía latinoamericana se relata en la película brasileña *El año que mis padres se fueron de vacaciones* (2006). En tono de recuerdo, Mauro, el niño protagonista nos confronta con lo que vivió precisamente en esa época en la que sus padres se fueron y lo dejaron con su abuelo. La narrativa rastrea lo que pasa por la mente del niño mientras en el paso de los acontecimientos históricos Brasil comienza a padecer los siempre dolorosos vaivenes de lo que sería su dictadura militar. Esta película se vale de una condición en la que soportamos muchas veces

nuestros recuerdos de la infancia cuando cosas no tan buenas ocurrían a nuestro lado, en el vecindario, en el país. Es como si la realidad de la vida de los niños tuviera una caracterización completamente distinta de la que percibimos siendo adultos. Pero es natural que sea así. Creo que todos hemos visto esas imágenes en las que, en medio de desastres y calamidades, las cámaras enfocan a niños sobrevivientes que sonríen o que muestran energía para remediar los males a través de sus ilusiones, sus juegos, su espontaneidad. Mauro sobrevive a la desventura de pertenecer a una familia de izquierda porque en su mente la realidad tiene al fútbol como verdadero ingrediente de lo que es vivir. Como este caso de narrativa sobre niños aparecen continuamente libros, filmes y series que presentan las tragedias que se esconden en el trasegar de todas las infancias. Estos son los casos en los que se advierte que siendo unos niños la historia seguía descargando su dramatismo y que preferíamos seguir con nuestros juegos y aventuras a prestarle atención a ese extraño entramado en el que el poder, la muerte, o la naturaleza imponían sus condiciones.

Los niños mientras han pasado las guerras, la Primera, la Segunda, Vietnam; los niños mientras las naciones atraviesan desgracias, dictaduras; los niños mientras la historia es el telón de fondo de nuestras vidas. Lo hemos visto en grandes novelas como *Las cenizas de Ángela*, *La ladrona de libros*, *El niño del pijama de rayas*, filmes como *La vida es bella* o series como la entrañable *Los años maravillosos*. Gracias a estos ejemplos de muy grata recordación se advierte que no es precisamente el caso de una narrativa infantil y que tampoco es una narrativa para niños. Se sirve de ellos como soporte para concebir una idea del mundo, por eso mismo la llamo una narrativa sobre niños. Pero también en la ficción más fuerte en autores como Octavia Butler, Orson Scott Card, o el caso de Cuarón en *Niños del hombre*.

Acercándome a los procesos creativos, este aspecto de la narrativa sobre niños es de los más placenteros para quienes quieren encontrar su propia voz en el recuerdo de lo que fueron sus experiencias de infancia y cómo su entorno, colaboraba, destruía o decoraba lo que podía ser la mente de antes y de ahora. También irrumpe habitualmente como

una exploración personal de lo que puede ser la educación, los roles de los adultos y los años de formación de todas las generaciones. Siempre habrá algo que decir de los pesares y virtudes de la escuela y de la familia. En ello hasta la música, los senderos mismos del rock, como ha enseñado *The Wall*, de Pink Floyd (1979), ofrece un tono crítico que es a la par un manifiesto estético.

Los creadores suelen establecer una conexión muy profunda con aquellas escenas de su propia infancia para desarrollar después sus propias exploraciones. Y esto también tiene una explicación relativamente sencilla. El cerebro de los niños necesita concretar rápida y sólidamente la idea de lo que pueda ser la vida. Muchas cosas de la juventud y los primeros años de la adultez se olvidan, pero, para sorpresa de todos, la infancia tiene un respaldo superior en la mente y sin ni siquiera apelar a la mnemotecnia.

De ese mismo modo podemos aventurarnos a encontrar el tipo de literatura infantil que realmente hace eco como género literario y que, en aras de la discriminación que hago en este ensayo, denomino como narrativa *para* niños. Si la narrativa *sobre* niños los tiene a ellos como satélite de una indagación que puede ser más generosa en términos de temporalidad, situaciones sociales e idea de la historia, la narrativa *para* niños tiene como objetivo a un público lector que está valorado especialmente en su contacto con el fugaz paso por la niñez. Cuando, por ejemplo, se abren convocatorias cuyo encabezado plantea Literatura infantil como condición de trabajo creativo, lo que se expone es este especial caso en el cual los lectores de los textos serán niños. El reconocido certamen hispanoamericano anual de El Barco de Vapor hace una nítida diferencia al respecto planteando en su convocatoria que los autores pueden pensar, con base en ese público objetivo, en la extensión de sus textos y en los rangos de edades de los potenciales lectores. Plantean una discriminación al construir esa narrativa *para* niños: la serie blanca, para los primeros años, desde los cinco; la serie azul, para niños desde los siete años; la serie naranja, para los que pasan de los nueve años, y la serie roja, para los niños

mayores de doce. Al aumentar la edad en cada categoría, también se dispone que se amplíen el número de páginas que envían los narradores.

Estos planteamientos brindan un horizonte de percepción para que cada narrador piense en ese lector al que realmente quiere llegar. En los años de formación como escritor, el acercamiento a los libros que se han publicado bajo las diferentes categorías brinda, además, una orientación sobre lo que significa y se valora como narrativa *para* niños. Fábulas, aventuras, relatos protagonizados por bebés, viajes de conexión de los niños con los animales y las mascotas, con la naturaleza y el arte. Y a medida que avanzamos en edades, el choque con la realidad, con las decepciones, con los problemas de la vida, la superación de las dificultades, la fascinación por la ciencia, por los aprendizajes, por la misma literatura. Los autores, habitualmente adultos que sienten una atracción por el género para niños, tienen la pericia para brindar la caracterización de un mundo o de unos personajes que resultan agradables a sus lectores. Con el tiempo, muchos de los grandes libros para niños han terminado convirtiéndose en una fuente de estudios obligada para redescubrirnos a nosotros mismos y, así, curiosamente, le damos a lo infantil la dignidad que merece, en contraste con el habitual uso de la palabra madurez. Incluso se llega a discutir si la obra de autores como los hermanos Grimm, Andersen, Kipling, Roald Dahl, Richmal Crompton, J. K. Rowling, Mark Twain, Lewis Carrol o C. S. Lewis haya sido escrita para niños.

En el trabajo con este particular entorno de autores y con muchos más que llegan de otras áreas narrativas, en la animación (como el maestro Hayao Miyazaki o lo hecho por Pixar, Disney y otros) o en los títeres y marionetas (como lo hecho por el gran Jim Henson y la expansión del proyecto Plaza Sésamo y los Muppets) nos damos cuenta de que todo ese atractivo de un mundo diseñado para los niños requiere un estudio mucho más consciente de lo que intriga, anima, sorprende y hasta aterra en la mente de los pequeños. Y, por lo mismo, nos percatamos rápidamente de que en la

escritura para ellos hay un pie que encamina las historias por una lectura cada vez más ambiciosa de lo que pasa en los sueños y en las pesadillas del mundo. No es extraño, así, que la fascinación por las narrativas de terror sea parte tanto de la fantasía como de la extendida región de las narrativas *para* niños.

Conclusiones

Es gracias al anterior enfoque que se ha dado un hincapié en el hecho mismo de investigar y motivar la creatividad infantil en la narrativa. Los niños narran. Sus primeras historias orales maravillan y enternecen a sus padres, pero ahora sabemos que en sus primeros intentos de narrar por medio de la escritura también se faculta una mirada que permite observar lo que pasa en sus mentes y cómo las habilidades de lectoescritura que se promueven activan aún más la participación temprana de su inteligencia en los necesarios aportes para el mundo. Nos encontramos, en tal sentido, con lo que se puede denominar narrativa *de* niños.

Naturalmente, no es este el caso de una dimensión narrativa en la que aparezcan grandes figuras de la literatura o el cine. Sin embargo, aquí es donde se hace cotidiana la fundamentación de una experiencia literaria, algo sin lo cual ningún narrador puede forjarse. Si durante la infancia todas las experiencias se convierten en el caudal de información que determina modos de hacer, de pensar y de hablar sobre nosotros mismos y el mundo, el ejercicio continuo de contarse desde la niñez –sea en la proyección de un adulto, de un héroe, o en la visión de sí mismo– es un bastión para el desarrollo de una inteligencia narrativa que amplíe el nivel de observación del mundo y haga más clara la presencia del lenguaje en él como puente entre los seres humanos y fórmula de apropiación de lo que realmente pasa entre nosotros.

Así como se ha promovido una literatura infantil definida como narrativa *para* niños, la motivación por aprender cada vez más sobre educación, percepción de la realidad y la fantasía, la mente de los niños, la imaginación, los primeros años y el lenguaje, ha promovido mucha más narrativa *de* niños. Este trabajo bien puede también ser leído como narrativa

para niños, pero, curiosamente, muchas de las historias de niños pueden resultar ser buenos ejercicios de narrativa *para* adultos.

Referencias

Hamburguer, Cao. (Dir.). (2006). *O ano em que meus pais saíram de férias*. (Cinta cinematográfica, 104 minutos) Brasil: Gullane Pictures.

King, Stephen. (2001). *Mientras escribo*. Traducción de Jofre Homedes. Barcelona: Plaza y Janes.

Parker, Alan. (Dir.). (1982). *The Wall*. (Cinta cinematográfica, 99 minutos) Reino Unido: Metro-Goldwyn-Mayer (MGM).

Conferencia Curumim: las voces de las niñas y los niños. Sesc São Paulo - Brasil

ANA CRISTINA DE SOUZA[121] *Y MARIA AUGUSTA MAIA ARAÚJO*[122]

Resumen

El presente texto se basa en las experiencias profesionales de las autoras a partir de sus trabajos con el Programa Curumim, un programa de educación no formal cuyo objetivo más amplio es contribuir al desarrollo integral de las infancias. En este sentido, se destacó la Conferencia Curumim, un momento en el que niñas y niños de diversas partes del Estado de São Paulo pudieron expresar qué y cuánto representó el programa en sus vidas, a partir de procesos de escucha y protagonismo. El contenido también abordará la visión del Sesc São Paulo para las infancias en sus contextos de actuación.

Introducción

Escuchar a las niñas y los niños es un proceso que debe acompañar la trayectoria del desarrollo desde la Primera Infancia. Es una forma de reconocerles como sujetos de derechos en la sociedad, con derecho a voz, y a expresarse con libertad, siempre que sean respetados y amparados.

En este contexto, el objetivo principal de este trabajo es el abordaje de experiencias profesionales en el área de la educación no formal, con énfasis en la promoción de la escucha y el protagonismo de las niñas y los niños que participaron, y continúan participando, en el Programa Curumim, conducido por el Servicio Social de Comercio- SESC (São Paulo - Brasil). Este programa tiene como objetivo más amplio, contribuir al

[121] Ana Cristina de Souza: Serviço Social do Comércio – Sesc - São Paulo, Brasil. E-mail: cristidesouza@gmail.com.

[122] Maia Augusta Maia Araújo: Serviço Social do Comércio – Sesc - São Paulo, Brasil. E-mail: gutadamiati@yahoo.com.br.

desarrollo integral en la infancia a partir de acciones que les dan voz, integrándose de esa manera a actividades a favor de una educación ciudadana.

La Conferencia Curumim fue diseñada para entender cómo las niñas y los niños se veían a sí mismos y se sentían en relación al programa, como parte de un proceso iniciado en 2016 para actualizar sus conceptos, metodología y estructura que, hasta entonces, se basaba en la mirada de los adultos.

Sesc São Paulo y la mirada a la infancia

Para entender cómo surgió la Conferencia Curumim, es importante acercarse a los conceptos y valores a partir de los cuales comenzó esta acción dentro del SESC- Servicio Social de Comercio. Esta es una institución privada brasileña creada en 1946 por empresarios de las áreas de comercio de bienes, servicios y turismo. Su principal objetivo es contribuir al bienestar y la calidad de vida de las trabajadoras y de los trabajadores de estos sectores y de sus familias. Existiendo en todos los Estados de Brasil y en el Distrito Federal, este texto contempla su desempeño en São Paulo, y todas las citas que se refieran a la institución a continuación, serán "Sesc São Paulo".

El Sesc São Paulo actúa en cuarenta y tres centros culturales y deportivos, denominados “unidades”, para el desarrollo de acciones en las áreas de educación, cultura, salud, ocio y asistencia social. En este sentido, se desarrollan proyectos y actividades enfocadas al trabajo social con personas mayores, la infancia y la juventud, el turismo social, la sustentabilidad, la accesibilidad, la valoración social, los lenguajes artísticos, las artes visuales, además de las prácticas deportivas, los tratamientos odontológicos, la alimentación, entre otros.

Con estas actividades en el ámbito de la educación no formal, el Sesc São Paulo mantiene el propósito de contribuir a la transformación social, con vistas a valorar y acoger a los distintos públicos, manifestaciones

e identidades, en los diversos grupos de edad y estratos sociales. De este modo, su acción se amplía a proyectos dirigidos al trabajo social con refugiados, pueblos y comunidades tradicionales e indígenas, acciones vinculadas a la negritud, la diversidad de género y la sexualidad, y a los derechos humanos.

En relación al público infantil, el Sesc São Paulo busca mejorar su visión al reconocerlos como seres en proceso de formación, dotados de saberes, con una realidad propia que tiene que ser respetada en su singularidad. De esa manera, se reconoce que las niñas y los niños participan como actores sociales, capaces de lidiar con signos y símbolos construidos por los mundos sociales de los adultos, y reinterpretados según las culturas producidas entre sus pares (Nascimento, 2014, p. 293).

Dirigido de forma muy particular al público infantil y juvenil, el Sesc São Paulo también actúa en otros proyectos dirigidos a los distintos grupos etarios en programas tales como el Espacio para Jugar (de cero a seis años), el Curumim (de siete a doce años) y el Juventudes (de trece a veintinueve años). Esta composición pretende aportar una mirada más atenta a las especificidades y necesidades de cada grupo desarrollando acciones para, con y sobre bebés, niñas, niños y jóvenes.

Al llevar a cabo estas acciones, la institución busca promover el encuentro entre las infancias y las juventudes para ofrecer posibilidades de experimentación, intercambio y convivencia, prestando atención a las diversidades y marcadores sociales que atraviesan el universo de estos públicos.

El programa Curumim

La palabra "curumim" procede del vocabulario tupí-guaraní y se refiere a las niñas y los niños indígenas. El programa Curumim fue creado por el Sesc São Paulo en 1987 para actuar en el ámbito de la educación no formal, dirigido a un público de siete a doce años, como una forma de respuesta a la sociedad y ante la necesidad

de ofrecer proyectos educativos y accesibles al público infantil basados en la ética, la ciudadanía y la multidisciplinariedad. El público prioritario atendido en el Programa Curumim, son las niñas y los niños dependientes de las trabajadoras y de los trabajadores de las áreas de comercio de bienes, servicios y turismo.

El personal técnico que trabaja directamente en el Curumim está compuesto por educadoras y educadores, con diferentes formaciones académicas, como Educación Física, Psicología, Sociología, Ciencias Sociales, Historia, Pedagogía, Biología, Administración de Empresas, Artes Escénicas y Visuales, Bachillerato en Música, entre otras.

Actualmente, con 3.429 niñas y niños inscritas/os, el Programa Curumim se desarrolla en 33 unidades del Sesc en el Estado de São Paulo. En el formato presencial, funciona durante el periodo extraescolar, de dos a cuatro veces por semana, con encuentros de tres horas y media de duración. En tiempos de pandemia, las educadoras y los educadores desarrollaron metodologías para actuar a distancia, a fin de mantener el vínculo con las niños y los niños y sus familias, teniendo en cuenta sus realidades.

Atentos a su objetivo más amplio, que es contribuir al desarrollo integral de la infancia, las actividades consisten en experiencias culturales, artísticas y físicas, así como en acciones centradas en la educación ambiental y alimentaria, y en la salud bucodental. También se proporcionan experiencias en entornos con presencia de la naturaleza, salidas con temas específicos, o que se producen solo para proporcionar el juego libre en diferentes espacios que promueven experiencias lúdicas, ya que el programa valora el juego como una herramienta que integra el desarrollo y la ampliación del repertorio de las niñas y los niños.

Con la presencia de este programa en lugares con realidades socioculturales distintas, se tienen en cuenta y se respetan los conocimientos y las prácticas que emanan del contexto local. Así, las acciones

desarrolladas en el Programa Curumim se llevan a cabo atendiendo a las demandas y necesidades traídas por las pequeñas y los pequeños a través de la escucha, la observación, y con respeto a sus realidades.

La Conferencia Curumim

La realización de la Conferencia Curumim en 2019 fue precedida por un largo proceso que comenzó en 2016 con la revisión de conceptos, metodologías y estructuras que formaban parte del Programa Curumim. Cuando se creó el programa en 1987, las acciones se apoyaron en un documento elaborado con bases pedagógicas, reflexiones y realidades de la época. Pero después de más de3 0años, y con muchos cambios que impregnaron el universo infantil en el ámbito pedagógico, social, cultural, económico y legislativo, se inició la revisión y reflexión sobre cómo estaba actuando el Programa Curumim y cuáles eran los caminos para mejorar e innovar sus prácticas.

Inicialmente, todo el cuerpo de profesionales que trabajaba directamente en el Curumim participó en la revisión y, en el transcurso de las acciones, más equipos de Sesc Paulo se unieron al proceso. Como apoyo, se buscaron profesionales de referencia nacional e internacional en otras instituciones activas en el ámbito de la educación no formal, para que aportaran sus experiencias y respondieran de forma reflexiva a lo que se buscaba para una innovación conceptual y metodológica. Tras estos momentos, los principales valores que han guiado el programa han sido la ludicidad, el protagonismo, la experimentación, la cooperación, la convivencia y la autonomía.

La Conferencia Curumim se basó en estos valores del programa, y fue un proceso que buscaba escuchar y valorar las voces de las niñas y los niños. Para Friedmann (2020, p. 144), escuchar y observar a las niñas y los niños no es hacer su voluntad, sino que debemos incorporar y considerar algunas pistas que ellas y ellos

mismos nos dan, desde sus juegos, sus producciones artísticas, sus narraciones, sus preferencias, las expresiones de sus cuerpos, movimientos y gestos. Por lo tanto, dentro del proceso de preparación de la conferencia, las educadoras y los educadores utilizaron diferentes metodologías para redactar cada carta.

Para la construcción de la Conferencia, cada grupo de niñas y niños de las unidades del Sesc, en diferentes localidades de la ciudad de São Paulo y de otras ciudades del Estado, elaboró su "Carta Curumim". Como punto de partida, las niñas y los niños expresaron su opinión sobre el Programa a partir de cuatro preguntas: ¿Qué es el Curumim? ¿Qué le falta al Curumim? ¿Cómo se siente en el Curumim? ¿Qué ha cambiado en ti desde que te uniste al Curumim?

Los grupos infantiles de cada unidad redactaron una carta basada en sus realidades, con sus propias metodologías, con la lógica de la vivencia y la experiencia de los valores democráticos para asegurar la representatividad a través de un proceso de elaboración colectiva. También eligieron en sus grupos a los y las representantes que participarían en la Conferencia.

Con la lectura de las 33 cartas, se observa la sinceridad y la naturaleza de las niñas y los niños, al expresar lo que realmente sienten en relación con sus experiencias vividas en el Programa Curumim, trayendo, a partir de una mirada poética, según Antonio y Tavares (2019, p.80), la existencia de una singular poesía de la infancia. Los niños sienten, piensan y viven poéticamente. Ven el mundo con ojos primerizos y nos llaman para que veamos la realidad con nuevos ojos, con ojos libres.

|De esta manera, con la lectura de varias expresiones traducidas en las cartas, se puede observar cómo el programa se refleja en la vida de las niñas y los niños, como por ejemplo en el Sesc Araraquara donde describieron al Curumim como: *un programa que aparta unas horas de nuestra tarde para alejarnos de los*

celulares y las computadoras. (...) ellos nos brindan actividades para compartir momentos y nos enseñan cosas nuevas. Después hay tiempo libre para descansar y jugar. Luego viene la merienda, para reponer la energía de nuestro cuerpo con muchas proteínas y alimentos saludables. Es un momento de diversión dentro de otro momento de diversión.

Observando las expresiones de las niñas y los niños del Sesc Interlagos al describir lo que todavía no tienen en Curumim, se puede ver cómo reflejan en sus realidades parte de sus experiencias en una unidad de campo rodeada de naturaleza: *Lo que todavía no tienen en Curumim. Una mascota, un buzón de sugerencias, plantar árboles frutales, tiendas de campaña del Curumim, día de picnic, explorar más lugares, sala con instrumentos y talleres de cometas, costura, arte, escultura y mantenimiento de bicicletas*.

Al describir cómo se sienten en Curumim, las niñas y los niños del Sesc Osasco conducen a las lectoras y los lectores a un ejercicio de empatía al demostrar que sus sentimientos son similares a los del universo adulto y así lo expresan: *En Curumim sentimos un montón de cosas: alegría, ansiedad, cansancio, desánimo, ilusión, valentía, acogida, motivación, nerviosismo, responsabilidad, irresponsabilidad cuando estamos con amigos, soledad, seguridad, inseguridad, calma, libertad, y es bueno porque tenemos amigos.* Antonio y Tavares (2019) describen la empatía como un proceso vital del desarrollo humano, siendo el niño también radicalmente empático, quien amplía los márgenes de su existencia al imaginarse como el otro.

Al leer las descripciones de lo que ha cambiado en la vida de las niñas y los niños desde que entraron en el Curumim, una expresión recurrente es el hecho de "hacer nuevos amigos" y "expresarse más", como describieron las y los del Sesc Ribeirão Preto (...) *antes, muchos niños aquí no tenían amigos ahora tienen varias amistades. Algunos, que antes eran tímidos, ahora hacen amigos con más facilidad (...).*

Después de la lectura de cada carta, un diseñador gráfico, transformó el contenido escrito en cada carta en una pancarta de tela de colores que fue entregada a cada "grupo de Curumins" el 27 de abril de 2019, cuando se celebró la Conferencia Curumim en la unidad Sesc Interlagos (São Paulo), y a la que asistieron cuatrocientos veinte niñas y niños y ciento sesenta profesionales, incluso las educadoras y los educadores.

Fue una experiencia inédita en los más de 30 años de existencia del programa. Fue una una jornada en la que se expusieron discursos de antiguos curumins, de una educadora con más antigüedad en el programa en ese momento, y del director regional del Sesc São Paulo, además de contar con una programación artística con números de circo y desfiles.

Durante algunos periodos de la conferencia, para poder reflexionar y debatir sobre las cuatro preguntas desencadenantes del proceso, las niñas y los niños se dividieron en grupos de trabajo por colores para compartir sus experiencias durante la elaboración de las cartas. En el momento siguiente, llamado Asamblea de Colores, se formaron cuatro grupos en los cuales cada uno daba el informe de su carta con las consideraciones finales y, además, eligieron entre ellas y ellos dos representantes para la lectura en la reunión final.

También hubo un grupo de diseñadoras y diseñadores que hicieron ilustraciones en función de las reflexiones finales aportadas por las niñas y los niños. Y como forma simbólica de documentación, se preparó y entregó material gráfico a los más de cuatro mil niñas y niños que se incorporaron en el Curumim en el 2019.

Como acción de clausura de la conferencia se realizó una narración de historias a cargo de una artista, cuyo contenido fue creado antes de la presentación, a partir de los contenidos abordados por los niños en las asambleas.

Consideraciones finales

Más allá de ser un marco histórico, todo el movimiento antes, durante y después de la Conferencia Curumim se reflejó y sigue reflejándose en el día a día de las unidades de Sesc São Paulo con la transformación en la forma de aproximación de todos los funcionarios y las funcionarias a este público. Así, los empleados y las empleadas empezaron a sentirse parte del día a día del Programa, no solo como proveedores de servicios. Por ejemplo, los equipos del sector de la alimentación que, al conocer más los gustos de las niñas y de los niños por lo que se incluía o excluía en el menú, se acercaban para entender mejor sus demandas.

Aunque en medio de los muchos desafíos que se presentan, los procesos de escuchar y observar a las niñas y los niños no son tareas sencillas, sino que se muestran como factores importantes que integran el desarrollo de este público infantil, para que sus voces sean reconocidas y sus opiniones sean valoradas. Para el programa Curumim, la escucha es un elemento primordial para llevar a cabo sus acciones.

Es importante señalar que el derecho de expresión infantil está garantizado por la Convención de los Derechos del Niño, aprobada en 1989 durante la Conferencia General de la ONU. Según la publicación de la UNICEF (2006), el artículo 13 garantiza el derecho de las infancias a la libertad y a la expresión, incluida la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, oralmente o por escrito, más allá de sus fronteras, ya sea por medio del arte, la oralidad, la escritura u otras formas elegidas por ellas y ellos, preservando su integridad y protección. En este sentido, la escucha de los niños y de las niñas debe integrar toda su trayectoria de desarrollo durante la infancia, y no formar parte de un único momento o proceso.

Referencias

Antonio, S. (2019). A poética da Infância: conversa com quem educa as crianças. Severino Antônio; Kátia Tavares, ilustrações Alexandre Camanho. Cachoeira Paulista, São Paulo. Editora Passarinho.

Friedmann, A. (2020). A Vez e a Voz das Crianças: Escutas Antropológicas e Poéticas das Infâncias. São Paulo, Panda Books.

Nascimento, M. L. B.P. (2014). Entre as culturas escolares e as culturas infantis: pequena infância e pesquisa. In Portugal e Melo, B; Diogo, A. M.; Ferreira, M.; Lopes, J.T.; Gomes, E.E. Entre a Crise e a Euforia: práticas políticas educativas no Brasil e em Portugal. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 285-307.

Serviço Social Do Comércio. (SESC). (2020). Programa Curumim – Educar para Inclusão e Cidadania. São Paulo, Brasil: SESC.

Serviço Social Do Comércio. (SESC). (1986). Programa integrado de desenvolvimento infantil – PIDI. São Paulo, Brasil: SESC.

UNICEF. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Comité Español.

El grupo Esparrama y su experiencia de mediación cultural: un encuentro de imaginarios en el universo de la infancia

ANA CRISTINA DE SOUZA[123], *LUCIANA DA CONCEIÇÃO*[124] *Y ROSANGELA BARNALACCO*[125]

Resumen

Este trabajo aborda la acción de mediación cultural que lleva a cabo el grupo de teatro Esparrama, a través de los proyectos *Navegar* y *¿Quién reside aquí?* (¿" Quem mora aqui?"). A partir del análisis de las vivencias del grupo, se presenta cómo se desarrolló el proceso y sus ecos, con propuestas que posibilitaron la relación del público infantil con la ciudad a través del lenguaje teatral en dos contextos distintos: antes y durante la pandemia. También se destacan las formas en que el grupo valoró la escucha y la participación de los niños y niñas.

Introducción

Esta redacción se basó en las experiencias obtenidas por las investigadoras con el seguimiento de los trabajos y la realización de entrevistas a los integrantes del grupo de teatro brasileño Esparrama, junto con investigaciones bibliográficas para la realización del proyecto de conclusión del Curso de Gestión Cultural, organizado por el Centro de Investigaciones y Formación del Servicio Social del Comercio – Sesc São Paulo (2017-2018), de donde se extrajo parte de este contenido. También agrega, a través de nuevas investigaciones, una exposición de la representación teatral artística de este grupo en tiempos de pandemia.

[123] Ana Cristina de Souza: Serviço Social do Comércio – Sesc - São Paulo, Brasil. E-mail: cristidesouza@gmail.com.

[124] Luciana da Conceição: Escola Lourenço Castanho - São Paulo, Brasil. E-mail: lucianna.con@gmail.com.

[125] Rosangela Barbalacco: Serviço Social do Comércio – Sesc - São Paulo, Brasil. E-mail: barbalacco@gmail.com.

Las inspiraciones para abordar el tema vinieron de inquietudes por conocer obras de teatro más genuinas en el contexto del universo infantil, pues, desde sus puntos de vista, los desafíos que permean la creación de obras de teatro para niños y niñas penetran procesos delicados, de interpretaciones de diferentes realidades y de prueba de la eficacia de llegar a un público con necesidades particulares y específicas.

Junto a estos desafíos, también se prestó atención a las dificultades que enfrentan los niños y las niñas para vivir en las ciudades, las cuales sufren frecuentes transformaciones y tienen sus espacios construidos desde la perspectiva del adulto, dificultando así que esta audiencia viva en ambientes diseñados de manera alejada de sus necesidades y que, en cierto modo, los priva de una de las acciones más importantes para el desarrollo infantil: el jugar.

En este sentido, las reflexiones iniciales partieron de una mirada a la modernidad, un periodo en el que existe casi una particularidad en la forma de vivir el espacio y el tiempo, lo que trae consigo, según Cardoso y Daroda (2011), “una serie de transformaciones que cambia la forma en que se organiza y establece la apropiación social del espacio urbano en la ciudad, favoreciendo la expansión de los lugares privados y la consecuente segregación socioespacial”. Este escenario cambiante también sirve para justificar el vaciamiento y no ocupación de espacios en la ciudad, ya que trae implicaciones relacionadas con el sentimiento de inseguridad, descalificando las posibilidades de convivencia existentes en el territorio a través de una perspectiva de miedo. De esta forma, los niños y niñas se alejan de las posibilidades de uso y convivencia en los espacios urbanos.

En los escenarios de la pandemia se intensificaron las restricciones al uso de espacios fuera de los hogares, pues con la necesidad de aislamiento y distanciamiento social, y consecuentemente con el cierre de

escuelas, parques y espacios culturales, los niños y niñas comenzaron a relacionarse con la ciudad de otra forma: en el interior de sus casas y a través de sus ventanas. En este sentido, el espacio de la casa se convirtió en el espacio de esparcimiento, estudio, juego y descanso, lo que para muchas familias trajo una serie de problemas, como: falta de espacios adecuados en la casa para todas estas actividades; conciliar la rutina laboral de las familias con la rutina de los niños y niñas; superación del aburrimiento y de la incomodidad.

Escrito antes y durante la pandemia, este texto presenta un acercamiento a las prácticas de mediación cultural desarrolladas y realizadas por el grupo, a través de los proyectos *Navegar* (2018) y *¿Quién reside aquí?* (2020), una acción adaptada en tiempos de pandemia. Ambos proyectos se llevaron a cabo en la ciudad de São Paulo - Brasil, de dónde también se hace un análisis reflexivo a partir de las experiencias del grupo al presentar cómo se desarrolló el proceso y sus repercusiones, cuya acción se corroboró para dar un nuevo significado a la relación entre público infantil con el lenguaje teatral y con la ciudad, considerando ambas realidades en las que se presentó cada propuesta.

El grupo de teatro bajo análisis desarrolla su trabajo e investigación a partir de la relación entre teatro, arte, ciudad e infancias, buscando establecer en sus prácticas y acciones un diálogo horizontal con el público infantil. A partir del trabajo con temas considerados complejos para la franja etaria, como la especulación inmobiliaria, las cuestiones de género y las posibilidades de uso del espacio público para el juego, el grupo desarrolla un enfoque lúdico que posibilita la implicación de los niños y niñas con estas reflexiones de forma significativa.

Para profundizar en el análisis, se observan atentamente las implicaciones y reverberaciones de estas propuestas como poderosas herramientas de mediación cultural: la forma en que se consideró la mirada y

percepción de los niños y niñas para la elaboración y construcción de proyectos; el uso de un enfoque metodológico sensible para esta audiencia; la preocupación por un lenguaje estético de calidad; y la validación del niño como sujeto histórico cultural y agente participativo en la construcción de la realidad social. A través de este análisis, también se intentó resaltar la relevancia de un proyecto que actúa de manera reflexiva y crítica, que valora con sensibilidad y respeto la escucha y participación de los niños y niñas.

Procesos de creaciones del Grupo Esparrama

El Grupo Teatral Esparrama nació en 2012, al mismo tiempo que la directora y profesora Ester Freire quería crear un espectáculo que uniera payasos y música clásica. Sin embargo, durante los ensayos del espectáculo, realizados en el departamento de dos actores del grupo, Iarley Rangel y Rani Guerra, ubicado en la calle Amaral Gurgel, Vila Buarque, centro de São Paulo, cuando los payasos se acercaban a la ventana e interactuaban con la gente que pasaba por allí - y hasta por la música de los violines - la gente empezaba a notar este movimiento y trataba de ver qué pasaba en esa ventana. Así nació la idea de crear el *Teatro en la Ventana* ("Teatro na Janela") para quienes pasaban por el entonces Elevado Costa e Silva, hoy llamado João Goulart, pero todavía conocido popularmente como el viaducto del Minhocão. En ese momento, también hacían parte del grupo las actrices Ligia Campos y Luciana Gandelini, y el actor Kleber Brianez.

A principios de 2017, el grupo emprendió una expedición por la ciudad de São Paulo, conociendo a muchos niños y niñas para escucharlos y escucharlas como parte del proceso de creación del próximo espectáculo, *Navegar*. Comenzaron a investigar a los educadores y las educadoras con estudios enfocados en la niñez y concluyeron que el niño es un productor de cultura y, por lo tanto, necesita ser estudiado de manera independiente, para ser comprendido de acuerdo a sus necesidades. El grupo también comenzó a considerar la

existencia de diversas infancias, según aspectos sociales, económicos y geográficos y también cuestionó la relación entre escenario y público.

Para llevar a cabo el proceso de escucha a los niños y niñas, el grupo tenía dos premisas: afrontar la infancia como productora de cultura y, por lo tanto, capaz de intervenciones potentes en el mundo; y creer en la experiencia como herramienta para construir conocimiento. Estos dos principios fueron sus rectores para comprender y desarrollar la forma en que trabajarían con tres grupos de niños y niñas: los del jardín de infancia Gabriel Prestes, ubicado en el barrio Consolação (región central de São Paulo); los del Centro Cultural de la Niñez y la Adolescencia (Centro Cultural para a Criança e Adolescente), ubicado en Heliópolis, en una región periférica de la ciudad, y los del Grupo de Teatro de la Ocupación Hotel Lord, también en el centro de São Paulo. Para estas escuchas, el grupo elaboró una pregunta que englobaba temas abordados en los últimos espectáculos: "¿Qué es el imaginario del niño sobre la ciudad?". Y se preparó para comprender las diferentes formas en que los niños y niñas se expresan.

En esta preparación entró en juego el trabajo de la educadora de arte Laila Sala, ayudándolos a reflexionar sobre el proceso de escucha de los niños y niñas, culminando con la conclusión de que escuchar es una forma de diálogo. Con la guía de esta profesional, desarrollaron nuevas estrategias para los próximos encuentros: decidieron crear un campo de juego común, en el que los y las artistas y los niños y niñas jugaran juntos, haciéndose iguales, con el fin de establecer un espacio de confianza donde todos pudieran hablar y escuchar con sinceridad.

El proyecto *Navegar* también preveía algunas expediciones con niños y niñas a diversos espacios de la ciudad, para que pudieran compartir sus vivencias y sentimientos con las actrices y los actores. Para acompañar

estas acciones, el grupo convocó a tres investigadores: la fotógrafa Sissy Eiko, la ilustradora Mariana Faria y el poeta Daniel Viana.Ellas y él siguieron las experiencias con los niños y niñas e hicieron registros poéticos que pasaron a formar parte del libro *Navegaciones teatrales para pequeños tripulantes: el cuaderno de bitácora del grupo Esparrama* (*Navegações teatrais para pequenos tripulantes: diário de bordo do grupo Esparrama*). Con el material que el grupo recogió de estas experiencias - dibujos, plastilina, música, un estandarte pintado - además del material de los registradores, también se creó la exposición *¡Navegar! Una expedición por imaginarios* (*¡Navegar! Uma expedição por imaginários*), que se mostró en dos centros culturales de la ciudad.

Cuando se concluyó el espectáculo *Navegar*, comenzó una temporada de presentaciones en el viaducto del Minhocão, que tuvo su espacio ocupado por muchos niños y niñas que tuvieron la oportunidad de apreciar un montaje realizado de manera sensible y comprometida con sus demandas. Con la observación de los niños y niñas durante los espectáculos, también se prestó atención a la importancia de esta experiencia para contribuir a la construcción de un sentido de pertenencia y propiedad de ese espacio.

En este contexto, se observó que la mediación puede verse como un término complejo que implica varios agentes operando simultáneamente, posibilitando la interacción del individuo con su entorno externo y el entorno externo con el individuo, trayendo una síntesis de esta relación. Todo lo que configura un proceso de mediación está operando de forma dialéctica, ya que afecta a priori y se afecta a posteriori, creando nuevas posibilidades de relación.

Ya en 2021, obligados por las realidades que trajo la pandemia, los y las artistas también tuvieron que reinventar la forma en que presentan su trabajo. El espectáculo *¿Quem mora aqui?,* producido para la programación artística infantil en línea del Servicio Social de Comercio - Sesc São Paulo, mostró una nueva

posibilidad de disfrute teatral. Según el grupo, en una entrevista realizada de forma remota, comenzaron a notar la respuesta de la audiencia a los videos que estaban publicando en sus redes sociales (Instagram e Youtube: @grupoesparrama).Durante este periodo, pudieron ver cómo se establecían estas nuevas relaciones y cuál era el lenguaje adecuado para este nuevo contexto virtual, posibilitando así el formateo de dos series a partir de sus procesos de investigación basados en la escucha de la infancia: "A Jugar" ("Vamos Brincar"), donde invitaron a niños y niñas de hasta nueve años a enseñar juguetes y juegos al grupo; y "Dítú" ("Dizaí"), que fue una charla con niños y niñas de entre diez y doce años para conocer cómo afrontaban el tema del aislamiento en la pandemia.

Estas prácticas permitieron al grupo restablecer la relación con la audiencia infantil y también culminaron en el aumento de la audiencia en sus redes sociales, a partir de estrategias de comunicación efectivas. El departamento en el que vivían estaba pasando por una rutina de transformación constante para funcionar como un espacio para estas presentaciones que estaban desarrollando de forma remota, configurándose en el propio escenario de presentación y ya no como un espacio entre bastidores. Esta rutina de grabar la casa, alimentó la idea de filmar estos momentos en el grupo para compartirlos con el público, que fue la premisa que generó el espectáculo *¿Quem mora aqui?*, alimentando en el imaginario infantil que viven en este departamento todos los personajes que aparecen en la ventana de Esparrama.

Durante la presentación a través de un *live*, en el canal de YouTube de Sesc São Paulo, los niños y niñas, acompañados de adultos, pudieron participar activamente del programa a través del chat, donde trajeron direcciones, propuestas y sugerencias a lo que estaba sucediendo, conformando parte del proceso del guion del espectáculo en escenario. Hubo muchos juegos e interacciones que invitaron a la audiencia de los niños a estar

presentes de alguna manera, con el grupo de teatro brindando acogida a sus consideraciones. Esta acción también trajo la participación y contemplación de públicos que viven en otras ciudades, estados y países, pero que hasta aquel momento no conocían el trabajo del grupo.

Es de subrayar que el edificio de las ventanas donde se realizan los espectáculos fue reconocido, en febrero de este año, por la Secretaría Municipal de Cultura como Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de São Paulo por la ejecución del proyecto *Teatro de Janela*.

Consideraciones finales

Las acciones de mediación cultural llevadas a cabo por el grupo Esparrama fueron referentes inspiradores para el universo de la producción teatral infantil, además de contribuir a la redefinición de los espacios urbanos, ya que los *Espectáculos en la Ventana* contribuyeron al incremento del flujo de público que circulaba en Minhocão durante los fines de semana y festivos, cuando tuvieron lugar las presentaciones. De esta forma, se nota una nueva mirada y reinvención de un espacio urbano basado en la participación de la comunidad local y también de personas de otras partes de la ciudad, ya que la gente comienza a experimentar un sentido de pertenencia y seguridad al estar en el lugar.

Con relación a las infancias, se observa que ofrecer la oportunidad de disfrute cultural teniendo en cuenta los conocimientos que ya tienen estos individuos implica afirmar que estos sujetos son portadores de cultura, a fin de fortalecer la coparticipación entre el público y el grupo de teatro. Las obras de la compañía son capaces de dialogar entre las potencialidades y limitaciones del espacio urbano, buscando relacionarlas de alguna manera: un espacio público destrozado por la ausencia de políticas públicas de convivencia; un público que, por diversas variables, no suele acudir a los espacios teatrales; el espectáculo teatral en sí y el público

infantil que no suele ocupar los espacios públicos de la ciudad. La iniciativa también logró reunir a profesionales de los campos de la educación y la producción cultural, estableciendo diálogos y prácticas desde la perspectiva del niño para construir un espectáculo teatral y la relación con la ciudad.

El acercamiento al universo infantil permite el reflejo de un entorno urbano más acogedor, desarrollado también a partir de los usos que los niños hacen de la ciudad y su forma de relacionarse con ella. ciudad debe ser un lugar que ofrezca condiciones para la expresión de subjetividad, diversidad y afectividad, a partir de una construcción colectiva. En un escenario de pandemia, se vuelve aún más desafiante pensar en cómo se puede reinventar y resignificar la construcción de un espacio para ofrecer posibilidades de usos democráticos de la ciudad desde la perspectiva de los niños.

La creación de *¿Quem mora aqui?* desde los contextos de la pandemia, trajo nuevas perspectivas de acción en medio de escenarios desafiantes sin excluir el motor que impulsa el trabajo del grupo, que comienza con la mirada a la ciudad y la participación de los niños.

Referencia

Cardoso, B. B. y Daroda, R. F. (2018). *Cidade da Infância: Lugar e Cotidiano na Contemporaneidade*. 17 p. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gpit/wp-content/uploads/2011/04/cardoso-daroda-cidade-da-infc3a2ncia.pdf>. Acesso em: 23. abr.

Darras, B. (2009). As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: *Arte Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP. pp. 23 - 52.

Grupo Esparrama, Souza, M. C. (2018). *Navegações teatrais para pequenos tripulantes: diário de bordo do grupo Esparrama*. São Paulo: Grupo Esparrama, Programa Municipal de fomento ao Teatro, Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, p. 47.

Silva, N. (2018). Território Educador: experiência curricular de diálogo com a cidade. In: *Gestão e Territórios*. pp. 255-259. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/37565.pdf> Acesso em: 23. abr.

Souza, A.C; Conceicao, L; Barbalacco, R. (2019). O Grupo Esparrama e sua experiência de mediação cultural: um encontro de imaginários. Revista do Centro de Pesquisa e Formação, São Paulo, n.08 (ISSN 2448-2773), pp. 178-192, julho.

Redes sociales, movilizaciones sociales y participación ciudadana de universitarios de Manizales, Colombia

YOIVER GIRALDO QUINTERO[126] *Y CARLOS EDUARDO GARCÍA CORTÉS*[127]

Resumen

Con enfoque empírico-analítico, este estudio indaga sobre el uso que 624 universitarios de Manizales (Colombia) dieron a sus redes sociales, durante las movilizaciones del paro nacional de noviembre del 2019. También se consultó sobre aspectos de participación ciudadana. Los universitarios consultados utilizaron sus redes principalmente para apoyar el paro y denunciar abusos de autoridad. Una cuarta parte de quienes participaron se mostró motivada por los cambios que las movilizaciones generan, pero dieron baja calificación al logro del propósito de estas actividades. Los consultados expresaron que votar en elecciones es el mecanismo de participación con mejores resultados.

Palabras clave. Redes sociales; Movilizaciones sociales; Participación ciudadana; Universitarios; Juventud.

Introducción

La irrupción de los medios digitales y en especial de las redes sociales, han significado no solo nuevas formas de consumo de contenidos sino nuevas maneras de organización de la ciudadanía. Las mismas han desembocado en movilizaciones sociales de múltiples actores, quienes han aprovechado el nivel de interacción y el poder de convocatoria de estas redes para manifestarse tanto on-line como off-line frente a las políticas públicas de sus gobiernos. En consecuencia, el inicio del siglo XXI se ha visto marcado por múltiples

[126] Docente Universidad de Manizales

[127] Docente Universidad de Manizales

movilizaciones sociales, muchas de ellas protagonizadas por jóvenes, que mediante constantes protestas han generado cambios en la política y la distribución del poder en muchos países del mundo.

En este orden de ideas, en Colombia, también se han originado varias movilizaciones sociales lideradas por jóvenes, en especial, por organizaciones estudiantiles que han protestado principalmente en contra de la mercantilización de la salud y la educación (Cruz, 2014), como por ejemplo las manifestaciones ocurridas en el año 2011 y que fueron impulsadas por la *Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE)* y las recientemente ocurridas con relación al Paro Nacional que inició el 21 de noviembre de 2019.

Siendo así, el presente estudio se enmarca en los siguientes objetivos:

Objetivo General

- Analizar la relación entre el uso de las redes sociales, la movilización social y la participación ciudadana de los jóvenes de Manizales en el marco del Paro Nacional de noviembre de 2019

Objetivos específicos

- Describir las características de las movilizaciones sociales del Paro Nacional de 2019
- Evidenciar el uso que los universitarios de Manizales dieron a las redes sociales durante el Paro nacional de noviembre de 2019
- Conocer los mecanismos de participación ciudadana preferidos por los universitarios de Manizales

Referentes conceptuales

Sobre Redes sociales

Según Celaya (2008), se entiende por redes sociales aquellos lugares en internet donde las personas pueden "publicar y compartir todo tipo de información, personal y profesional, con terceras personas,

conocidos y absolutos desconocidos" (p. 39). Así mismo, Hutt (2012), resalta que la aparición de las redes sociales permite a las personas interactuar de varias maneras y bajo distintos niveles de implicación.

De igual manera, con relación al uso de las redes sociales en el marco de los movimientos sociales juveniles, una investigación realizada por Fernández (2015) halló que los jóvenes utilizan las redes sociales para manifestar un malestar ciudadano y deliberar en torno a sus posibles soluciones. Por su parte, Cárdenas (2014) encontró que internet ha promovido la resistencia juvenil y el incremento de discursos políticos.

Por otro lado, Sherman, Arriagada y Valenzuela (2013) concluyeron que los jóvenes más activos en las redes sociales son más propensos a participar en movilizaciones sociales y que estas redes se convierten en espacios de amplificación de lo que acontece en las protestas y de las causas que las motivan.

Sobre Movimientos Sociales

De acuerdo con Tarrow (2011), los movimientos sociales son grupos racionalmente organizados que persiguen determinados fines y cuyo surgimiento depende de los recursos organizativos de los cuales disponen para su desarrollo, además, para Donatella, Pasquino y Vaccari (2008) buscan a través de actos concretos influir sobre las decisiones de quienes tienen el poder en el sistema político.

Ahora, Tarrow (2011) señala que el éxito de las movilizaciones sociales no se puede analizar solamente desde el impacto en los cambios de políticas públicas; puesto que también es importante conocer las creencias y los valores del movimiento en general para comprender sus deseos y motivaciones.

Sobre Participación Ciudadana

Solano (1998) definió la participación ciudadana como "la relación que existe entre los individuos y el Estado" y especificaron que este vínculo "pone en juego el carácter público de la actividad estatal" (p. 267), a

diferencia de la participación social y la comunitaria. Para Botero, Torres y Alvarado (2008) la participación ciudadana permite que el Estado y la sociedad civil se comuniquen en torno a construir lo público, de tal forma que prime el "bien general" sobre los intereses privados.

Metodología

Este es un estudio con enfoque cuantitativo y empírico analítico de tipo descriptivo, de corte no experimental y con base en un muestreo no probabilístico, en el cual, como primera medida, se definieron las siguientes tres variables de análisis: redes sociales, movilizaciones sociales y participación ciudadana. Con base en ellas, se realizó un cuestionario con 28 preguntas mediante el software Question Pro, que se difundió online con estudiantes de pregrado y posgrado de cuatro universidades de Manizales, dos públicas y dos privadas (U. Nacional Sede Manizales, U. de Caldas, U. de Manizales, U. Católica de Manizales). La encuesta fue completada por 624 universitarios de Manizales (Colombia). Los resultados también fueron sistematizados en Question Pro. Los datos fueron obtenidos durante febrero y marzo del 2020.

Resultados

Es clave anotar que, entre los 624 universitarios encuestados, la distribución fue muy cercana a una proporción igualitaria entre hombres (49,2%) y mujeres (50,8%), al igual que en el tipo de universidad: participaron 49,8% de estudiantes de instituciones públicas y 50,2% de privadas. Solo un 10,3% de los consultados son estudiantes de posgrado. Además, un 25,6% de los encuestados provienen de otras ciudades y el resto son de Manizales. La tendencia política del 60,1% es ninguna, mientras que el 17,5% manifestó ser de centro; el 15%, de izquierda; y el 7,4% de derecha.

En cuanto al uso que los universitarios de Manizales encuestados les dieron a sus redes sociales durante las movilizaciones sociales de 2019, vemos que los estudiantes de la universidad pública también las usaron en mayor medida para *Difundir información sobre convocatorias a marchas* y *Denunciar abusos de autoridad.* Mientras que los universitarios de la institución privada compartieron más contenido para *Denunciar actos vandálicos protagonizados por los protestantes.*

Redes sociales, movilización social y participación ciudadana

La publicación de contenido propio o compartido en redes sociales se dio en proporciones cercanas a la mitad de los encuestados. Si bien el balance se inclina a una menor publicación de contenidos propios, el compartir contenidos de terceros fue preponderante. Si promediamos las respuestas positivas de ambas formas de publicación, tenemos que en general un 51,1% publicó en redes sociales contenidos relacionados con las protestas que comenzaron el 21 de noviembre del 2019.

Respecto a la movilización social, la tendencia de participación en las marchas y otras manifestaciones generadas en el 21N tiende a ser baja. El rango de participación va desde un mínimo de 33% hasta un máximo del 44,5%. Los encuestados se movilizaron más en los cacerolazos de barrio, que eran un mecanismo cómodo, seguido por las marchas cacerolazos de ciudad, luego la movilización del 21N y en lo que menos participaron fue en las demás marchas diferentes a estas tres. Si promediáramos esta presencia en movilizaciones, tendríamos un 40% de participación general.

Finalmente, en este estudio se evidenció que la mayoría de los encuestados (58,4%) opinan que el mecanismo de participación ciudadana que tiene mejores resultados es votar en elecciones. De lejos, lo siguen las marchas (15,9%) y los demás mecanismos tienen preferencias menores de 4,8%. Entre estos últimos están

participar en organismos universitarios (2,4%), perturbar el orden público (3,4%), pertenecer a una ONG (2,9%), participar en organismos barriales o comunales (2,4%), ser candidato en elecciones (1,6%) y protestar por redes sociales (1,5%). Al medir esta participación en las dos jornadas de votación más recientes encontramos una votación de más de la mitad de los encuestados en las elecciones regionales, mientras que en las presidenciales poco menos de la mitad dijeron haber votado. Al promediar los sufragantes de ambas elecciones, tenemos un 52,4% de participación en elecciones.

No obstante, las demás formas de participación son de muy baja preferencia de los encuestados. Se podría decir que la mayoría de esos mecanismos menos favoritos son los que requieren más procesos y frecuencia del accionar, puesto que las elecciones se sustancian en un solo acto de votar. Ahora, otros hallazgos indican que, entre los colectivos de participación ciudadana, quienes publicaron contenido en sus redes sociales sobre el paro nacional de 2019 son más propensos a participar en movimientos sociales (18%), representaciones estudiantiles (14%) y partidos políticos (8%) en comparación con otras alternativas como las ONG (5%). No obstante, los resultados muestran que tener activismo en redes sociales no se relaciona con participar en estos colectivos, teniendo en cuenta que el mayor porcentaje de respuestas lo obtuvo la opción ‘ninguna’ (39%).

De igual manera, del total de personas que publicaron contenido en sus redes más del 80% se inclinó por considerar que votar en elecciones (63%) y salir a marchar (18%) son los mecanismos de participación ciudadana que logran mejores resultados, lo que indica que el activismo online se relaciona con una mayor valoración de uno de los principales mecanismos de participación ciudadana como es el voto y una de las acciones características de los movimientos sociales como lo son las marchas colectivas.

Por último, se encontró que quienes participaron recientemente en movimientos sociales también usaron primordialmente las transmisiones en vivo (31%) y las imágenes diseñadas (24%). Este resultado puede interpretarse con el hecho de apropiarse de un recurso abierto y gratuito que brindan las redes sociales a través del cual estos movimientos mostraban el avance de las marchas y reforzaban su identidad con diseños propios. Los participantes de estos movimientos también fueron los que más usaron memes para referirse al paro (19%), seguido de los universitarios pertenecientes a representaciones estudiantiles (15%). Por su parte, quienes participaron recientemente en partidos políticos prefirieron realizar sus publicaciones sobre el paro mediante el formato de 'solo texto, optando en menor medida por otros recursos más asociados al entorno digital como los videos (9%), los enlaces a otras publicaciones (9%) e incluso las fotos (7%); lo que indica un arraigo por el formato más tradicional de todos.

Conclusiones

- El movimiento del 21 de noviembre del 2019 logró que casi un 60% de los universitarios encuestados publicara en sus redes sociales contenido relacionado con las protestas
- En términos de la participación en las movilizaciones, menos de la mitad de los encuestados dijeron haber acudido a las marchas. Solo un 40% en promedio asistió en general a cuatro tipos de protestas. En todo caso, la cifra supera la opinión sobre mecanismos efectivos para participación ciudadana, pues solo el 15,9% de los indagados manifestó que salir a marchar era el mejor medio para participar
- Votar en elecciones es el mecanismo considerado más efectivo para la participación ciudadana, según los encuestados. Un 58,4% opina de esta forma y la cifra guarda cierta coherencia con el número de universitarios que manifestaron haber votado. 55,1% votaron en elecciones regionales y 49,7% en

presidenciales. Cabe anotar que el voto es un mecanismo muy particular, puesto que se ejerce en un solo y sencillo acto, pero tiene gran incidencia en las decisiones de un territorio

- Hay un desbalance de unos 10 puntos porcentuales entre la participación en redes y la movilización en eventos relacionados con el 21N. En efecto, la publicación promedio en redes sociales sobre este tema fue de 51,1%, mientras que el promedio de quienes acudieron a las marchas fue del 40%. Es menor el accionar en la calle que en redes sociales
- Es de resaltar la baja calificación que se le dio a la efectividad de las movilizaciones del 21N: 2, en escala cuantitativa (no *Lickert*) de 0 a 5. En todos los segmentos la calificación fue uniforme, sin mayores desviaciones de ese 2. Quiere decir que la evaluación de los impactos es muy baja y es posible que esto incida en el bajo porcentaje de encuestados que ve la protesta como el mejor mecanismo de participación (15,9%)
- Los estudiantes de las universidades privadas son menos interesados en unirse a iniciativas de protestas tanto *offline* como *online*. Además, son más propensos a denunciar actos vandálicos protagonizados por los protestantes, quizás como un modo de protección del bien común. Mientras que durante el desarrollo de movilizaciones sociales los estudiantes de las universidades públicas ven a las autoridades como sus contrarios y aprovechan las redes sociales para denunciar abusos de autoridad, en un intento de visibilizar acciones de fuerza desmedida

Referencias

Botero, P., Torres, J. y Alvarado, S. V. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y*

Juventud, 6 (2), 565-611. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttextyamp;pid=S1692-715X2008000200005yamp;lng=enyamp;tlng=es Celaya, J. (2008). *La Empresa en la WEB 2.0*. Barcelona, España: Editorial Grupo Planeta.

Cruz, E. (2014). Dignidad en movimiento. El ascenso de la movilización social en Colombia (2010-2014). *Confluence*, *6* (2), 241-275. Disponible en: https://confluenze.unibo.it/article/view/4765/4256

Donatella, C; Pasquino, G. y Vaccari, C. (2008). Social media, political discussion and voting in Italy: a study of the 2006 elections. political Communication, 25(4), 423-444. DOI: https://doi.org/10.1080/10584600802427039

Fernández, A. (2015). Los jóvenes y las nuevas formas de acción colectiva. El caso de la Acampada Sur en el centro de Coyoacán. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, *18*, 71-90. DOI: 10.1016/S1870-7300(15)71361-X

Hutt, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. En: *Reflexiones*, 91 (2), 121-128. DOI: 10.15517/RR. V91I2.1513

Sherman, A., Arriagada, A. y Valenzuela, S. (2013). La protesta en la era de las redes sociales: el caso chileno. En: *Revista Internacional de Redes de Comunicación y Seguridad de la Información.* 8 (1), 2046-2070. Disponible en: https://www.academia.edu/5374610/La_protesta_en_la_era_de_las_redes_sociales_el_caso_chileno

Solano, S. (1998). Ziccardi, Alicia. Gobernabilidad y participación ciudadana en la ciudad capital. *Revista Mexicana De Sociología, 2* (3), 189-194. DOI:10.2307/3541327

Tarrow, S. G. (2011). Power in movement: social movements and contentious politics (3a ed.). New York: Cambridge University Press.

Practicar la visualidad, una alternativa en la formación de jóvenes para la reflexión y producción de la imagen

ALEJANDRO JIMÉNEZ SALGADO[128] *Y ANDRÉS FELIPE ROLDÁN GARCÍA*[129]

Resumen

Los jóvenes hacen parte de una generación de contenido visual con pretensiones de encontrar un propósito y un mensaje consiente que se transfiere por medio de la práctica en la escritura de la imagen, el reto consiste en reconocer desde la experiencia y la vivencia cotidiana nuevas dinámicas para la formación de jóvenes, en cuanto a las nuevas dinámicas sociales y retos para estos nómadas digitales. La investigación-creación que tiene lugar en el presente documento propone a través de procesos de creación de imagen fotográfica y de visualidad, reflexionar sobre los nuevos cambios como: las redes sociales y su masificación, la expansión de los tejidos comunicacionales y la producción y alta tecnología en los nuevos dispositivos móviles.

Objetivos

[128] Maestro en Artes plásticas y Magíster en Investigación en Artes de la Universidad de Caldas. Docente catedrático e investigador de la Universidad de Manizales y Universidad Autónoma de Manizales. Sus principales intereses investigativos incluyen temas de prácticas fotográficas en las maneras del habitar, la Postfotografía: pensamiento y reflexión en la producción de imagen, el mensaje y la imagen en el campo de la comunicación y expresiones visuales, estéticas y humanismo en el fotoperiodismo actual.
ajimenez@umanizales.edu.co

[129] Diseñador Industrial de la Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Gestión de la Innovación Tecnológica de la Universidad del Valle, Magister en Ingeniería Industrial de la Universidad del Valle, Magister en Estética y Creación de la Universidad Tecnológica de Pereira y Doctor en Diseño y Creación de la Universidad de Caldas. Actualmente es el director del grupo de Investigación EIDON - Investigación en Diseño, de la Fundación Academia de Dibujo Profesional y docente Tiempo Completo de la Escuela de Arquitectura y Urbanismo en la Universidad Nacional de Colombia - Sede Manizales. Sus principales intereses investigativos incluyen temas de diseño colaborativo, estética de los objetos, representación en la arquitectura y diseño para el cambio de comportamiento.
anroldang@unal.edu.co

Proponer la visualidad como condición propia de la percepción de lo artificial y lo natural, en la que la percepción potencia la significación de las imágenes en relación a diversos contextos en los que instaura el concepto de realidad. Dicho ejercicio se establece como un punto de encuentro entre la significación y el sentido, la práctica creativa en relación a la producción de imagen y el vínculo que se establece en el análisis y reflexión de los jóvenes que se educan.

Es en este contexto en el que se hace necesario identificar y examinar como objetivos de esta investigación las maneras en que las percepciones del entorno se visualizan, y que se hacen manifiestas en el marco de los siguientes contextos:

Los *referentes naturales* son resultado de procesos o transformaciones que distan de la mediación humana, cultural o tecnológica, sin desconocer la relación entre lo natural y lo cultural. (Por ejemplo, un caballo no constituye un elemento cultural en tanto no resulta de un proceso artificial. Cabalgar, resulta de una relación cultural con el referente natural).

La *cultura material* por su parte, se establece como entretejidos de lo tangible e intangible, los patrones de lo cultural en sociedad y los significados, ideas o conceptos que lo respaldan, resultando en el marco de una experiencia social, en tanto que se transforma generación tras generación.

Para Mauricio Sánchez Valencia la cultura es el:

Origen de la forma, premisa que enmarca a la cultura material como el hecho material que da forma a la cultura. Es un punto de encuentro (en contexto) entre la exterioridad material que compone el mundo físico y la inmaterialidad del mundo de las ideas, un escenario de convergencia que crece, se dinamiza

y se transforma permanentemente con el pasar del tiempo y las condiciones que cada contexto establece. (2001)

Así mismo, se procura expandir el concepto de visualidad, más allá de los registros visuales, incluyendo imágenes mentales que son creadas a partir de sus propios conocimientos, experiencias, vivencias y acercamientos a los ejercicios de lo real y lo irreal aproximándose a la categoría de lo ficcional. La visualidad, más allá de ser comprendida como un registro óptico, deberá acercarse a la confluencia espontánea de los impulsos generativos de una imagen.

La visualidad practicada

Se ha definido un entorno académico con prácticas alternativas o complementarias a las que se desarrollan en las aulas de clase como metodologías de la enseñanza en creación de la imagen, con la intención de hacer una ruptura en la práctica de lo visual por un encuentro con la visualidad practicada, esto repercute en la formación de jóvenes que expresan de manera potente la conciencia de lo cultural y de la naturaleza, resultando en una activación de los sentidos y lenguajes visuales para identificar su entorno. Cabe resaltar, que los resultados obtenidos no hablan entonces de la práctica visual, sino que se dan en clave de la visualidad practicada que se refleja en cada una de las propuestas de los participantes.

Las evidencias documentadas son finalmente productos de imagen fotográfica, por medio de un proceso emergente al del acto fotográfico tradicional. Configurando una práctica visual en la que el lenguaje en la imagen correspondía a diferentes experiencias que se convirtieron en narrativas otras, ofreciendo perspectivas alternativas de la forma en la que los estudiantes perciben su entorno.

El proceso inició con la recolección de experiencias en tiempos de pandemia, los estudiantes documentaron material visual, ideas, conceptos y significados dentro de lo no material, para desarrollar un acto creativo que está mediado por la producción fotográfica. Para esto se diseñó un calendario de producción y publicaciones para hacer visibles estos procesos visuales a través de una red social. La plataforma de Instagram®, esto permitió dar a conocer estas prácticas y contextualizar a los receptores, un esquema comunicacional que le brindó al espectador una visión ampliada de la realización de imagen de índole académico-experiencial, donde un grupo de jóvenes universitarios por medio de la imagen fotográfica (sin ser profesionales o estudiantes de la producción visual) se atreven a fijar una conciencia sobre lo que un dispositivo móvil en la mayoría de los casos les permitió comunicar y expresarse.

Se destaca que en las sesiones de clase se generó un espacio emergente para complementar desde la mirada académica la importancia de estos procesos y se desarrolló a través de un ciclo de encuentros semanales (6 en total en el mes de trabajo). Un proceso visual y fotográfico, en el que los participantes reflexionaron sobre su entorno y analizaron los pros y los contras de su práctica cotidiana, y que a modo de esquema se les propuso que las publicaciones fueran más certeras, teniendo en cuenta herramientas como: formatos de las fotografías, tipos de postproducción, blanco y negro, y por último los ajustes para los pies de imagen que acompañan las fotografías, situación en la que cumplen la función de acompañar más no explicar.

La implementación de estas técnicas fotográficas se convirtió en un estímulo para los participantes ya que ampliaban sus alcances en términos especializados para construir sus trabajos fotográficos. Si bien la finalidad de este proyecto nunca fue tecnificar a los participantes en el campo de la fotografía, sino en el buen uso y producción de imágenes con contenido, se logró implementar un campo de acción más amplio en el uso

de estas técnicas, muchas de ellas aplicadas en dispositivos móviles, debido a que son recursos tecnológicos más cercanos a estos medios digitales. A manera de hallazgo, en el transcurso del proyecto se pudo evidenciar que en algunas ocasiones los participantes encontraron la oportunidad de publicar varias fotografías. En ellas mostraban una serie de detalles a manera de fotografías seriadas, construidas con códigos visuales que daban fuerza al hilo conductor de la historia.

Para los participantes, la producción de las imágenes resultó más motivante que realizar las descripciones textuales, debido a que implicaba moverse entre los diferentes días en el calendario de publicación. Como consecuencia, los participantes se sintieron muy involucrados con esta actividad y motivaron su creatividad y pensamiento crítico.

Impacto en la política

En un entorno de complejidades relacionales como el derivado de la situación de la pandemia resulta pertinente considerar las dimensiones sociales, humanas y políticas que se derivan de las prácticas artísticas y las maneras de ser y existir en el mundo físico y digital como expresiones de la realidad. Cada manifestación artística implica impactos derivados de la lógica estructurada que fundamenta las acciones, las intervenciones y las participaciones; una intencionalidad causal, predefinida, prevista o presupuestada. Sin embargo, no es la única manifestación de transformación derivada de los procesos de investigación-creación. En los entornos sociales gran parte de las consecuencias surgen como manifestaciones a mediano y largo plazo, cambios paulatinos y graduales se arraigan en la sociedad a través de la cultura y emergen transformaciones sociales que dinamizan los intersticios entre conocimiento, maneras de vivir y comprensión de la existencia.

Pensar en el arte implica pensar en las maneras del arte, pensar en la investigación-creación implica aproximarse a las maneras de la investigación-creación. Una relación tan íntima y cohesionada como simultánea. Asumir las transformaciones sociales, políticas y culturales como resultado de acciones de impacto, implica entender la naturaleza del tiempo como catalizador de los procesos artísticos y por qué no de los procesos de investigación-creación como posibilidades para cambios de largo aliento en entornos sociales. La apuesta sobre la visualidad practicada trasciende en una concepción profunda de la imagen, adentrándose en los procesos de pensamiento que la anteceden, la suceden y se presentan conscientemente en el acto fotográfico.

Practicar la visualidad se constituye en el ejercicio consciente que antecede la imagen, reúne las condiciones y características que hacen posible desde los estímulos visuales una práctica de la percepción del mundo y la postura del observador. De la misma manera, la visualidad practicada da cuenta de una práctica de visualidad sucedida, se halla en el rezago que deriva la misma y que subyace en la imagen reflexiva, crítica o simbólica, un mensaje que se deconstruye en el flujo de tiempo en que se despliega.

La visualidad practicada da cuenta de la importancia y trascendencia que desde la práctica de la visualidad se puede lograr y se manifiesta en la medida que transforma o re-configura los paradigmas que desde la imagen se han establecido con anterioridad.

En el marco de las sociedades contemporáneas, de captura desmedida, almacenamiento ilimitado o recursos técnicos portátiles, prácticos o técnicamente precisos, la visualidad practicada surge como una resignificación del flujo de imágenes al que los niños y jóvenes se encuentran sometidos. Emerge como un clamor por causas profundas, llama especial atención en la agudeza de los sentidos y el sentido de agudeza, detiene el afán desmesurado de la captura en aras de fortalecer la contemplación y el aprecio, reivindica

permanentemente el presente como el tiempo de la visualidad, el pasado como el tiempo de la memoria y el futuro como el tiempo de la posibilidad. Es precisamente allí donde la visualidad es el camino entre la memoria y la potencia, el ayer y el futuro que convergen en una práctica consciente de la imagen sin captura.

En este escenario, practicar la visualidad trasciende en el campo de la comunicación visual, ofrece a niños y jóvenes un camino hacia la resignificación de la imagen y resulta, por tanto, en una deconstrucción del vertiginoso escenario de la virtualidad y sus expresiones visuales. No es necesario el registro permanente de la vida sino la vivencia permanente de ella, cambiar el registro por la memoria cargada de valor, la experiencia vivida por encima de la experiencia registrada. Un cambio en la concepción del ser/estar/existir que procura por la conciencia permanente del presente, la añoranza reflexiva del pasado y la planeación efectiva y precisa del futuro. Un orden del cual venimos y del cual hemos olvidado el camino.

Permitir trascender de los estímulos visuales convencionales agudiza la experiencia, aporta a la reflexión consciente de las problemáticas actuales y estructura el argumento reflexivo desde lenguajes otros, esa expansión de la imagen y la visualidad que la carga de simbolismo por encima del estímulo sensorial. El acto reflexivo y crítico del mirar atiende a la comprensión de las múltiples maneras de existir, sobrepasando las barreras culturales, de lenguaje y de las crisis sociales, económicas o de salud pública a las que como especie nos debamos enfrentar. Se ubica en las miradas multi, inter y transculturales, promueve la diversidad de expresiones y rescata las maneras alternativas y subyugadas del existir en la visualidad, en tanto se constituyen como expresiones rebeldes de una saturada sobreexposición a los estímulos visuales. Es aquí donde hay posibilidades de transformación cultural, donde el dispositivo de la visualidad es un móvil para el pensamiento y la reflexión profunda.

La situación de pandemia ha permitido emerger estas distintas visualidades, desde la práctica como un camino hacia la conciencia y desde la visualidad practicada como el medio que facilita la reflexión. Una memoria que se construye desde argumentos sensibles de comprensión de la imagen.

Metodología

Podemos entender la investigación-creación como el ejercicio simultáneo en el que las prácticas artísticas e investigativas tienen lugar como un ejercicio de afectación estructurado en doble vía, es decir, una convergencia en la cual el argumento de rigurosidad científica se permite nutrirse desde la búsqueda sensorial de otras verdades. Es así, como procura entender al sujeto, la cultura material y los entornos como escenarios para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo ubicándose en las posibilidades que dicha sinergia ofrece.

> En las Ciencias y las humanidades el objeto de estudio está alejado o fuera del sujeto, y este alejamiento es necesario para poder comprenderlo, pero en la creación artística, parte de la materia prima para la creación viene del sujeto que crea y este es un importante aporte, aquí son inseparables sujeto y objeto de investigación- creación, son dos en uno. (Cuartas-Daza, 2009, p. 91)

Tal como lo menciona la profesora Ligia Asprilla (2013), el proyecto es un dispositivo que permite la ejecución de la investigación-creación, en tanto enmarca los intereses de la racionalidad con los de la intuición, permitiendo la expresión creativa de todas las disciplinas, integrando competencias variadas y permitiendo escenarios de argumentación y coexistencia para las artes y las ciencias. Es en este marco donde el proyecto de practicar la visualidad se entiende como el ejercicio de investigación-creación, un proceso de carácter simultáneo transformador, de participación colaborativa y de naturaleza emergente que le apuesta a la formación del pensamiento integral, plástico y visual de los jóvenes.

Es importante señalar que la investigación-creación se vale del estudio de caso (diseño) como una estrategia metodológica que precisa de un proceso de exploración y rastreo, situado, enmarcado en un contexto determinado y facilita el análisis de varios casos de manera metódica. Es, a la vez, un método de abordaje para el estudio de las prácticas visuales con grupos focales, debido a la naturaleza del fenómeno y el trabajo de campo basado en una inmersión localizada, situación que facilita la recolección de datos, relatos y experiencias.

El grupo focal, en este caso, guarda estrecha relación con el campo de estudio, las prácticas artísticas en torno a la reflexión de la visualidad y producción de la imagen, situación que deriva de la puesta en práctica de saberes, recursos y sinergias enmarcadas en actividades de creación colaborativa.

El estudio de caso como diseño, se puede implementar dentro de los lineamientos y directrices que la literatura establece para ello: a) preguntas de entrada al caso de estudio, b) formulación de proposiciones, c) unidades de análisis, d) lógica entre datos y proposiciones, y criterios para interpretación de los hallazgos (Yin, 2017).

El grupo focal, como herramienta, demanda de una serie de ejercicios exploratorios a partir de condiciones particulares del entorno próximo de los participantes, vinculando las materialidades y posibilidades del espacio habitado, explorando la visualidad como primer paso para identificar, reconocer y relatar el entorno. Una práctica que basada en el pretexto, contexto y texto es transformada desde la práctica artística a una dimensión visual: la imagen-pretexto, la imagen-contexto y la imagen-texto. Práctica que orientó la ruta pedagógica y el trabajo de campo de este ejercicio investigativo-creador, la cual, a su vez, se encaminó por preguntas como:

- ¿Qué premisas tienen los jóvenes para la producción de la imagen?

- ¿Cuáles son las prácticas que usan los jóvenes para la producción de imágenes fotográficas?
- ¿Es la visualidad un ejercicio práctico reflexivo o automático?
- ¿Cómo se practica la visualidad?
- ¿Pueden formarse los jóvenes para una producción reflexiva de la visualidad?

Referencias

Asprilla L. I. (2013). El proyecto de investigación-creación: la investigación desde las artes. Santiago de Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes.

Cuartas-Daza, S. L. (2009). *Investigación-Creación un acercamiento a la investigación en las artes.* Bogotá: Iberoamericana, institución universitaria.

Mejía, G. M., Escandón, P. A., Roldán, A. F. y Velásquez, J. P. (2018). *Diseño para la salud: Arquitectura de la elección para el control del sobrepeso y la obesidad.* Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

Sánchez, M. (2001). "Morfogénesis del objeto de uso. La forma como hecho social de convivencia". Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Bogotá.

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods.* Beverly Hills, CA: Sage publications.

Jóvenes en la Merced Caldas. Historias del Paisaje Cultural Cafetero

JHON JAIRO HERRERA SÁNCHEZ[130] Y JUAN ALBERTO GIRALDO CARDONA[131]

Resumen

Se hace un estudio de caso sobre cómo la producción de contenidos audiovisuales realizados por jóvenes que habitan en un sector rural de Colombia, incide en su formación y en el desarrollo de nuevas habilidades para la vida. La experiencia en ámbitos diferentes al escolar, permite que estos jóvenes ocupen el tiempo libre, a través del lenguaje audiovisual cuentan historias de su región, se apropian del territorio, son reconocidos por su comunidad, se convierten en seres humanos más proactivos y se motivan a participar en diferentes escenarios que les permitieron aprovechar sus capacidades con la generación de conocimiento en el área audiovisual y al mismo tiempo, ocupar su tiempo libre en algo productivo.

La declaratoria por parte de la UNESCO del Paisaje Cultural Cafetero de Colombia como Patrimonio inmaterial de la humanidad, sirvió de inspiración para materializar una idea en la que los niños y jóvenes desde los contenidos audiovisuales, pueden generar procesos de cambio social.

En el municipio de La Merced, se conformó un semillero de productores de contenidos radiales y televisivos, que difundieran aquello que hace parte de lo que corresponde, según la Declaratoria de la

[130] Jhon Jairo Herrera Sánchez - Comunicador Social y Periodista - Esp. Comunicación Organizacional - Mg. Comunicación Digital - Docente Universidad de Manizales

[131] Juan Alberto Giraldo Cardona - Comunicador Social y Periodista - Especialista en Gerencia del Talento Humano - Magister en Gerencia del Talento Humano. Docente Universidad de Manizales.

UNESCO, al paisaje cultural cafetero en esta zona y con ello toda la riqueza cultural, natural e histórica que encierra ésta bella y montañosa región.

Con este estudio de caso, surge la idea de indagar en la población joven de un sector rural, y se plantea como pregunta de investigación ¿cómo los jóvenes desarrollan capacidades de expresión a partir de la creación de mensajes y piezas audiovisuales como una forma de socialización e interacción con la comunidad?

Pero también se establece como objetivo general el propósito de observar cómo una experiencia de comunicación participativa de jóvenes rurales se constituye en otra alternativa de cambio social, para los jóvenes y su entorno social y cultural. Específicamente se propuso identificar, cómo los jóvenes a partir de la producción de contenidos audiovisuales, encuentran otra forma de vivir su juventud en el municipio mediante la ocupación del tiempo libre y el aprovechamiento de espacios educativos fuera de las aulas de clase.

El trabajo se inicia con la convocatoria a jóvenes estudiantes, se socializa la idea y de allí surgió un grupo de estudiantes interesados, quienes demostraron mediante una simple prueba básica, sus habilidades digitales, creativas, de escritura y lectoras o por lo menos su interés en este tipo de actividades. Posteriormente se inició la formación que incluía temas como: Concepto de radio ciudadana, elementos del lenguaje sonoro, periodismo investigativo, recolección testimonial, construcción de textos, escritura para la radio, elaboración de guiones y manejo de redes sociales, además de todo lo necesario para aprender a elaborar un programa para radio y un producto audiovisual.

La comunicación para el cambio social

Luego del informe Mc Bride que estudió los principales problemas de la comunicación en los años 80, determina entre otros que los países deberían establecer políticas para "fomentar la identidad y la creatividad culturales, recurriendo a los medios de comunicación social como sus instrumentos de apoyo" así mismo:

> Facilitar el acceso a los medios de comunicación social, tanto de los creadores como de diversos grupos que están en la base de la sociedad, para que puedan expresarse y hacer oír su voz; lo cual constituiría una base de diálogo cultural permanente entre las diversas comunidades. (Esteinou, 2004)

Para Chaparro se entiende la "comunicación como estrategia de empoderamiento y participación ciudadana, desde la búsqueda de un nuevo modelo social que eluda la práctica y el imaginario mismo del desarrollo" (2010).

De ahí se desprende la idea de Ramonet (2013), en la que plantea que se hace necesario dar vida a nuevas formas de comunicación, nuevos medios independientes, medios ciudadanos que permitan tener mayor autonomía.

Los medios del primer sector (privado) y el segundo sector (Estado) se limitan a entregar información o solo difundir, mientras que el propósito de los medios del tercer sector (los ciudadanos) apuntan a la expresión ciudadana. Esta expresión "provee la comunicación pública a la sociedad" (Serrano, 1986) entendiendo la comunicación pública como "una faceta de la comunicación social a través de la cual se contribuye al cambio o permanencia del sistema social" (Serrano, 1986), expresa la necesidad de que toda la ciudadanía pueda acceder a la comunicación sin censura para apropiarla de acuerdo a su visión y pensamientos.

Es así como la comunicación para el cambio social según Gumucio (2004) "amplifica las voces ocultas o negadas, y busca potenciar su presencia en la esfera pública". Esta es entonces una nueva tendencia de la

comunicación que promueve la identidad y la afirmación de valores, una comunicación que viene escalando para superar los modelos comunicativos tradicionales.

Lo que dejó el proyecto

Para efecto de este estudio, se realizaron entrevistas con preguntas semi estructuradas y posibilidad de respuesta abierta, a los actores locales involucrados directa o indirectamente en el proceso, así: jóvenes realizadores de contenidos audiovisuales beneficiados del proyecto, profesores capacitadores en los talleres de formación, ciudadanos del común y profesores de la Institución Educativa Monseñor Antonio José Giraldo Gómez, en donde estudian cotidianamente los jóvenes que participaron del proceso.

Se usó la entrevista por tratarse de un estudio de tipo cualitativo, con lo cual es posible evidenciar la relación del proyecto con la vida cotidiana en comunidad, sus valores culturales, las emociones, sus sueños y las prácticas sociales.

Así mismo "la entrevista es uno más de los instrumentos cuyo propósito es recabar datos, pero debido a su flexibilidad permite obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y entrevistador no tenían identificada" (Díaz et al., 2013)

Después de ¨culminar¨ el proceso y haber obtenido los productos definidos como trabajo final en materia de series de radio y productos audiovisuales, los participantes manifiestan haber cambiado muchas de sus actitudes y hábitos, afirman que quienes antes expresaban sentir temores o timidez al tener que intercambiar conceptos con personas poco cercanas, luego del proceso dicen haber vencido todo este tipo de limitantes y que ahora se les hace mucho más fácil enfrentarse o interactuar con otras personas, dicen haberse sentido importantes ya que las personas los tienen más en cuenta inclusive en el colegio los toman como referentes, lo

que les ha generado mayor confianza a la hora de interactuar con los demás, ya que se sienten más visibles y confían mucho más en sus propias capacidades.

En el análisis se encontró que no solamente vienen tomando confianza consigo mismos, sino que han despertado habilidades que dicen no haber tenido antes y que representaban un obstáculo en su ambiente escolar, uno de ellos el de la lectura, ya que durante el recorrido se necesitaba que para el procesos investigativo realizaran todo tipo de lecturas en búsqueda de datos y aportes para su construcción audiovisual y así poder obtener todo lo necesario para la adecuada elaboración de los guiones en cada una de las temática sugeridas por ellos mismos y que fueron guiadas por el equipo de docentes. Estas prácticas afirman, les despertó el interés por realizar todo tipo de lecturas dentro del aula de clase, lo que afirman les ha facilitado su desarrollo escolar y su emprendimiento hacia el conocer muchos más temas que sirvan de inspiración para la realización de nuevas piezas de carácter televisivo o radial.

Para los docentes de su colegio, los jóvenes que participaron en el proceso han cambiado totalmente, ya que son más participativos, más voluntariosos y se han convertido en líderes positivos para la comunidad. Así mismo se expresan mejor y conocen mucho más de su entorno, y la historia del municipio se rescata al poderla recordar con productos audiovisuales y sonoros. Afirman que las historias y algunas leyendas se conocían parcialmente pero que no se habían interesado ni ellos ni sus padres por dárselas a conocer. Estas prácticas afirman, les sirvió para retomar todas esas historias, mitos y leyendas y traerlas a la memoria colectiva actual para no dejarlas perder y mantenerlas siempre vigentes como parte de la construcción cultural de su municipio.

Así mismo, la comunidad valora este tipo de actividades ya que consideran que la participación en los medios de comunicación locales y a través de las plataformas digitales genera el desarrollo de muchas habilidades a las cuales no tenían acceso desde la cotidianidad de su colegio, dicen que son herramientas de la comunicación a las cuales no tenían acceso de manera directa y lo más difícil es encontrar personas que pongan al servicio de la comunidad este tipo de conocimientos y enseñanzas para poder desarrollarlas de manera correcta.

En ellos se despertaron competencias en comunicación que no tenían identificadas y que al explorarlas encontraron en ellas un buen camino hacia el mejoramiento de las comunicaciones tanto en los medios locales, como en las interacciones con los compañeros, profesores y habitantes del municipio y quizás lo más importante, es que, con la posibilidad de interpretar la importancia de la comunicación, entendieron la responsabilidad social.

Encontraron en la búsqueda de sus raíces, que se podían rescatar valores históricos que ellos no sabían que tenían y de esta manera revivir historias del pasado que forman parte del arraigo cultural de la región y que consideran se hace necesario como factores inmersos dentro del proceso de aprendizaje de su entorno cultural. Esto les generó al mismo tiempo la posibilidad de jugar con sus imaginarios para encontrar frente a ello, la forma de recrearlos y contarlos de una manera representativa y dinámica y de esta manera poderlos convertir en historias radiales, pero al mismo tiempo que también se pudieran contar con todos los elementos sonoros adecuados para que las historias tengan un atractivo especial para los oyentes, un enganche que llame la atención.

Una vez publicadas las historias la percepción de las audiencias se hace imprescindible para poder determinar el impacto general, gracias a ello y de acuerdo con lo expresado por los pobladores, estas producciones radiales tuvieron un especial atractivo para todos, ya que con ellas recordaron todos esos mitos y leyendas así como parte de la historia que los primeros pobladores de este territorio y al mismo tiempo los más recordados por los documentos históricos, marcaron en la formación y desarrollo de este municipio.

Otro aspecto importante es que entendieron que trabajar con equipos audiovisuales, no significa simplemente saber cómo técnicamente poner a grabar y ya quedará todo listo, sino que también se debe hacer bajo unos parámetros de construcción, con un ideal claro de qué es lo que se quiere y lo que se busca al realizar cada una de las imágenes o entrevistas, saber que cada clic que se realice al sistema de obturación de la cámara o *recording* a la grabadora, debe tener un objetivo claro dentro de la construcción de los procesos. Que todo lo que hagamos debe tener una planeación clara y estructurada que permita avanzar en los procesos trazados.

Los docentes dicen que durante el proceso pudieron observar una transformación positiva en los jóvenes participantes ya que desde que iniciaron los procesos de investigación y el abordaje de las entrevistas, sintieron que llegaban muy preparados a su realización, se sentía la confianza y seguridad sobre cada una de las temáticas y a la hora de realizar las preguntas mostraban mucha solvencia, lo que les permitía que los percibieran como personas muy seguras gracias a que no dudaban a la hora de hacerlas. Esto para los docentes representa un avance significativo en la confianza de los estudiantes, ya que gracias a la actividad se han convertido en personas más participativas, más activas y sobre todo en ejemplo para sus demás compañeros que han aprendido a ver en ellos líderes de sus grupos. Cualquier proceso que permita que los jóvenes no solamente utilicen su tiempo libre en realizar actividades constructivas, sino que también genere cambios en su actitud y

les permita convertirse en personas mucho más visibles, siempre será bueno para su desempeño, el del salón de clases y el grupos de amigos, aseguraron los docentes, quienes además ven en este proceso una alternativa de formación que cobra muchas mayor relevancia a la hora de poder utilizar el tiempo libre en actividades productivas para su desarrollo y formación. También aseguran que actividades como estas no solamente deberían involucrar algunos grupos focalizados, sino que se deberían tener en cuenta procesos similares para los diversos grupos de los colegios, quizás con otro tipo de temáticas y preparación para con ello ir generando diferentes habilidades de participación en la mayor parte de la comunidad educativa.

Pero este ejercicio no solamente tuvo repercusión en la Institución educativa, sino que se reflejó en muchas de las personas y organizaciones de la localidad. Algunos de estos espacios fueron el de la alcaldía y el concejo municipal de La Merced de donde se escucharon voces de apoyo y felicitación por lo logrado. Desde allí valoraron las producciones radiales y audiovisuales realizadas. Para los funcionarios de la alcaldía local, es destacable que los jóvenes le vayan perdiendo el miedo a hablar por los medios de comunicación.

Para el director de la casa de la cultura las personas que participaron en este proceso se convirtieron en referentes y punto de apoyo para la realización de algunos proyectos del lugar, desde su vinculación al proceso, también comenzaron a participar en procesos de realización de varios de los programas de radio que allí se emiten. Por ejemplo, el que realiza el director de la casa de la cultura ya los invitó a participar y con sus habilidades ya forman parte de la realización, edición y construcción de este espacio en donde se han convertido en un apoyo invaluable para quien antes lo realizaba en solitario pero que ahora cuenta con un grupo de apoyo que aporta de manera significativa.

Creer en los nuevos procesos se hace indispensable para poder entre todos fortalecerlos y convertirlos en valores agregadas de la comunidad. Hacer que los participantes conozcan la emisora y puedan participar en sus procesos les permite tener más posibilidades de proyección frente a lo que allí se hace y a sus mismas posibilidades, en poder pensar en nuevas formas de hacer radio comunitaria y en poder contar ojalá prontamente, con nuevos contenidos y nuevas formas de programación para todos los que les gusta escuchar la emisora tanto en la cabecera municipal como en el sector rural hasta donde se escucha.

Referencias

Gumucio, D. A. (2004). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. *Investigación y Desarrollo, 12*(1), 2-23. ISSN: 0121-3261. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26800101

Esteinou, J. (2004). *El Rescate del Informe Mc Bride y la Construcción de un Nuevo Orden Mundial de la Información*. Razón y Palabra [Internet], razonypalabra.org.mx

ONU. (1948). Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 diciembre 1948, 217 A (III). Recuperado de:: https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Ramonet, I. (2013). Medios de comunicación: ¿un poder al servicio de intereses privados. *De Moraes, D.; Ramonet, I.; Serrano. P.(eds.). Medios, poder y contrapoder. De la concentración monopólica a la democratización de la información*, 47-66.

Serrano, M. M. (1986). La producción social de la comunicación. *Signo y Pensamiento, 5*(9), 47 - 57.

Mesa 08

Sujeto, posicionamiento político y capacidad de políticas: interlocuciones y desafíos desde la educación, el territorio y la justicia social

El género, un desafío en la intervención del Estado para jóvenes en la perspectiva decolonial

DARWIN ALEXIS CRUZ GARCÍA[132] *Y SOLANGIE SARMIENTO MEDINA*[133]

Resumen

Esta ponencia comparte una descripción de como el género en los jóvenes de Bogotá es multiplicador de criterios de producción del Estado en escenarios comunitarios siendo un desafío social y planteando la reflexión decolonial en la participación. Este abordaje se hace cualitativamente donde las funciones y el papel de los jóvenes en lo social son examinados rigurosamente. Por tanto, se clasificó la información de 14 instituciones y 292 encuestas para comprender las nuevas configuraciones a partir de estrategias de intervención del Estado en un ambiente en igualdad de formas de pensamiento como punto de referencia para procesos de acompañamiento.

Objetivos

[132] Corporación Universitaria Minuto De Dios- Uniminuto Trabajador social, magister en Estudios políticos, perteneciente grupo Colciencias Nexos: Narrativas y experiencias de organizaciones y sujetos – Colombia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1858-1945

Link google Scholar: https://scholar.google.es/citations?hl=esyuser=PrOtJoYAAAAJ dcruzgarci1@uniminuto.edu.co

[133] Corporación Universitaria Minuto De Dios - Uniminuto Trabajadora social en formación, perteneciente a semillero de investigación la hoja del programa de Trabajo Social Centro Regional Soacha – Cundinamarca - ssarmient15@uniminuto.edu.co

- Describir como el género en los jóvenes de Bogotá es multiplicador de criterios de producción del Estado en escenarios comunitarios
- Identificar los cambios de las instituciones del Estado que se han desarrollado por medio de la reconfiguración, reestructuración y reorganización del poder, a través de intervenciones a jóvenes en Bogotá
- Indagar las realidades históricas, sociales, económicas y culturales que son de influencia en el entorno de los jóvenes para la construcción de género

Resultados

El poder se enmarca según el 45% de los jóvenes en la extensión de los derechos sociales y económicos o en la garantía al acceso a servicios, el 25% a la formación de las poblaciones, un 16% a las necesidades básicas en el campo de lo social y un 14% a unos factores materiales como los recursos de base territorio y población, capacidad militar, capacidad económica, al potencial científico y tecnológico. Esto señala una relación a factores inmateriales como la cohesión nacional, la influencia cultural, la influencia sobre las instituciones internacionales, la historia y el arte acentúan el debilitamiento de los Estados Nación que no encuentra sinergia entre estos y la acoplan en un proceso de clonación (Molina, 2017).

Hoy se actualiza en los reclamos pos-fundacionales de los jóvenes en respuesta a los imperativos de la libertad individual y colectiva bajo el desafío de la construcción y reinvención democrática de lo común, la auto-organización y la gestión social de la pluralidad (Bartolucci y Favero, 2018). A lo que puede aparecer como el lugar por excelencia de la biopolítica moderna; como la política de los grandes Estados totalitarios del siglo veinte (Melo, 2018).

Sin embargo, no establece un análisis de los campos sociales que establece con claridad en los jóvenes en el nexo entre dominio totalitario y esa particular condición de vida que es el campo de concentración (Lemm, 2015). Estos planteamientos son los presupuestos que dan inicio al concepto de la politización de la vida; a través de dar cuenta al espacio de la nuda vida. es decir, un campo de concentración que ha legitimado y hecho necesario el dominio total porque en nuestro tiempo la política ha pasado a ser integralmente biopolítica, constituida desde los intereses de los jóvenes, a una medida desconocida como política totalitaria (Labrador, 2018).

En esta perspectiva el tema del género es demandante a las necesidades de la población juvenil y que por medio de la participación es entendido como la categoría del joven que busca, influye en las decisiones de las autoridades o en las selecciones de las mismas (Sánchez y Rojo, 2018). De este modo, las preferencias de los jóvenes se pueden relacionar fuertemente con el espacio que habitan con las condiciones sociales, económicas y culturales que los rodean brindando los recursos y oportunidades de existencia y contribuyendo en gran parte a determinar las expectativas e intereses de los jóvenes en el momento de tomar una decisión (Elizalde, 2018).

Esto acentúa la discusión sobre las formas de conocimiento que imparten las instituciones sobre la juventud, ya que en relación a las dinámicas globales los agentes de conocimiento del género se expanden seleccionando y definiendo que paradigmas científicos divulgan, desechando otras formas de pensamiento porque hacen parte de otra corriente (Hernández, 2019). Por tanto, esta fragmentación y en el afán de sectorizar el conocimiento del género emerge en el trabajo interdisciplinario, esta alternativa tiene la capacidad de cruzar

fronteras y plantear lenguajes comunes e innovadores a los problemas sociales relacionados al género a través de la implementación de metodologías novedosas (Ortega y Otros, 2020).

En consecuencia, una de las estrategias planteadas en la perspectiva decolonial es en transformar las instituciones universitarias vistas como escenario de transmisión de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos estandarizados para occidente; sino el desarrollo de escenarios institucionales que planteen encuentros de saberes, tanto académicos como no académicos (Curbelo, Santa Cruz y Sánchez, 2018). Es decir, decolonizar los conocimientos en las instituciones universitarias en donde se pueda dar paso a la transmisión e inclusión de saberes desde los jóvenes considerados como saberes válidos para la comprensión de las realidades sociales.

Por tanto, deben tener un ambiente en igualdad de condiciones a las formas de pensamiento tradicional o pensamiento moderno (Elizalde, 2018). De este modo, se genera la importancia de reconocer estos saberes más allá de verlos como objetos de estudio sino como referentes de saber y que tiene a misma validez como los saberes modernos, teniendo como referencia que estos se encuentran incluidos en el saber popular (Ruiz, 2018).

Impacto de la política

De esta manera, parte de la definición de política que según los jóvenes aportaron al estudio lo manifiestan a un concepto amplio y que tiene la posibilidad de abarcar cualquier actividad directiva autónoma (Andrade, 2019). Sin embargo, el concepto que más se acerca al análisis refiere a la necesidad de la política como la dirección o la influencia sobre una asociación de instituciones, Estado y jóvenes que en el tiempo sería equivalente a romper estereotipos en los jóvenes frente a roles sociales (Córdova y Otros, 2019).

Entonces, el Estado se relaciona en los jóvenes en referencia a un medio específico que él como toda asociación política posee la violencia (Huerta, Estrada y Marroquín, 2019). Entonces, esta definición de Estado puntualiza un poco más en su definición de política, a través de la aspiración a participar o a influir de los jóvenes en la distribución del poder en el Estado (Vélez y Otros, 2019).

De este modo, la parcelación territorial y poblacional que se desarrolla en la modernización manifiesta una centralización del poder que pone en marcha la estrategia de barreras para el acceso de la juventud a través, de pactos o contratos (Beck, 2008). Por tanto, la colonialidad del poder sobre la juventud se entiende como modelo hegemónico global de poder instaurado desde la conquista de América hasta la necesidad de poder de capital refiriéndose a la producción moderna y posmoderna jerarquizada de la naturaleza del marco capitalista (Molina, 2018).

En esta perspectiva decolonial en la juventud se tiene la pretensión de contribuir a pensar y a construir economías sociales y políticas que generen alternativas económicas emergentes cómo la economía solidaria (Quijano,208). Este hallazgo permite la reflexión sobre cómo surge el Estado moderno, quien realiza este surgimiento a través de unas dinámicas de estudio de poder y de esta manera hay unos rasgos que podría decirse dan lugar a las intervenciones dirigidas a la juventud.

Se plantea una ausencia en los jóvenes de un poder político central y una clara delimitación de territorios que desarrollen estrategias de creación de un conjunto de procedimientos que le hagan resistencia a esa carencia del Estado en intervenciones ´pertinentes a la juventud (Carranza, 2018). Por lo tanto, el Estado se plantea como una máquina de esos flujos desterritoriales; es decir, tiene un carácter ontológico.

Esto plantea en el municipio de Soacha enfrentar ahora las reflexiones y realidades de cambio de los jóvenes que hacen posible pensar la disutopía como la portadora de un orden distinto y posible, una auto-organización que rompa de modo definitivo con los lazos de dependencia y subordinación personal, y los privilegios que se reproducen de modo perverso con ellos (Lizaola, Hurtado y Ariza, 2018).

Metodología

El presente estudio fue realizado durante el 2019, en el marco de la investigación imaginarios identitarios que tiene la población frente a los roles del hombre en el contexto familiar y social. El interés del estudio es describir como el género en los jóvenes de Bogotá es multiplicador de criterios de producción del Estado en escenarios comunitarios. Para ello, se realizó una aproximación a estas representaciones sociales por medio de un cuestionario, a partir de la información recolectada se profundiza en determinantes conceptuales por medio de grupos focales.

Participaron 14 instituciones y se recogieron 292 encuestas, 177 de mujeres y 115 de hombres. La edad media de quienes han respondido es de 18,26 años y la media de años de experiencia de funcionarios institucionales es de 12, 05 años. En los grupos focales participaron 8 mujeres y 16 hombres, 3 mujeres y 5 hombres líderes comunitarios de la comuna y 7 mujeres y 3 hombres funcionarios de las diferentes instituciones.

Conclusiones

Por tanto, esto plantea el reto de un proyecto social para los Estados Nación como eje central de regulación de riesgos y vulnerabilidades de los jóvenes en función de la expansión del mercado y la gestión del territorio. Con la finalidad de ir más allá de una visión cultural de clonación y la separación de poderes que

pueda eliminar su corrupción, resaltando la importancia de los organismos multilaterales que puedan brindar un equilibrio y así consolidar las democracias a partir del desarrollo de la juventud.

En consecuencia, desde la perspectiva decolonial de los jóvenes desde el género se comprende la colonialidad como un patrón de poder, que maniobra por medio de jerarquías raciales que reproducen relaciones de dominación territoriales y de epistémicas que propenden por subalternar conocimiento, experiencias, formas de vida de los que son dominados y explotados. De este modo, el colonialismo se debe comprender como aquella estructura de dominación y explotación que ejerce control de la autoridad política, de los recursos de producción y de la mano de obra laboral pero que hace parte de otra identidad cuyas sedes están en otra jurisdicción territorial.

En tanto, el poder en los jóvenes se puede comprender como una relación social constituido por la presencia permanente de la dominación, explotación y conflictos que se dan como resultado y expresión por el control del trabajo, sexo, la autoridad, los recursos, la fuerza de trabajo. Esto señala al derecho soberano como centro supranacional de poder que establece un orden mundial; en donde, se puede establecer una sociedad políticamente equitativa a través de definir los términos del contrato social la juventud, mientras que en la posmodernidad estos organismos son referentes para las trasformaciones contemporáneas, el control político y las funciones del Estado en declinación de los procesos de la globalización.

Finalmente, se plantea la posibilidad de generar reflexiones y opciones de pensamiento a las realidades sociales de los jóvenes de manera abierta sobre problemas concretos del género, teniendo la capacidad de superar los límites de cada disciplina, esta perspectiva no solo incluye los saberes modernos sino también no

inscritos en los cánones académicos; estos saberes no son considerados una variación del mundo que conocemos sino otras formas de pensar, sentir y hacer en la realidad.

Referencias

Andrade, M. P. (2019). Aportes de Las epistemologías decoloniales a una etnografía de políticas socioculturales en mujeres jóvenes. *Tabula Rasa* (31), 347-360.

Bartolucci, M. I. y Favero, B. (2018). Historia de la juventud en el siglo XX: aportes metodológicos e historiográficos para su estudio.

Beck, U. (2008). Generaciones globales en la sociedad del riesgo mundial. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 19-34.

Carranza, G. G. (2018). La juventud en el seno del Estado autonómico. In *Juventud y constitución: un estudio de la Constitución española por los jóvenes en sus cuarenta aniversarios* (pp. 335-358). Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico.

Córdova-Quero, H., Panotto, N. y Slabodsky, S. (2019). Pensando Desde Otros Mundos: Propuestas e Interrogantes Decoloniales. *Horizontes Decoloniales/Decolonial Horizons*, *5*, 1-10.

Curbelo, J., Santa Cruz, E. y Sánchez, A. S. (2018). Jóvenes, cuidados y corresponsabilidad de género: aportes para una estrategia que contribuya a la emancipación y autonomía de las jóvenes uruguayas. *Una mirada joven a la juventud: Aportes para las políticas públicas de Uruguay*, 83.

Elizalde, S. L. (2018). Diferencias culturales y retóricas de (in) visibilidad. Respuestas de mujeres jóvenes a los discursos normativos sobre el género y edad/Cultural and rhetorical differences of (in) visibility. Responses from young women on the normative discourse regarding. *Anclajes*, *7*(7), 107-131.

Hernández R. S. (2019). *La participación política de las mujeres y las cuotas de género en Nuevo León, 2015-2018* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).

Huerta, C. F., Estrada, A. F. y Marroquín, P. O. (2019). Familia, Estado y juventud. La construcción sociocultural de la violencia. *Jóvenes y juventudes sujetos y objetos de violencia*, 31.

Labrador, J. G. (2018). Lo viejo y lo nuevo: la fenomenología del mundo y la ontología política en Hannah Arendt. *Analecta Política*, *8*(14), 37-59.

Lemm, V. (2015). Nietzsche y la biopolítica: Cuatro lecturas de Nietzsche como pensador biopolítico. *Ideas y Valores*, *64*(158), 223-248.

Lizaola, C. F., Hurtado, J. C. T. y Ariza, J. M. R. (2018). La Educación como vía de empoderamiento laboral y social de la juventud universitaria en México. *REVESCO: Revista de estudios cooperativos* (129), 84-101.

Melo, M. B. (2018). Relaciones entre corporeidades juveniles y biopolíticas en el entorno escolar.

Molina, C. E. M. (2017). Representaciones sociales e imaginarios de las y los jóvenes afrolimonenses sobre su identidad y prácticas cotidianas en la provincia de Limón, 2016-2017: una interpretación desde los estudios decoloniales.

Molina, C. E. M. (2018). Discusiones con Antonio Negri I: el Imperio y el debate sobre la alternativa al Orden Mundial. *Análisis del discurso y pensamiento crítico*.

Ortega, J., Piciucchi, D., Ruiz-Callado, R. y de-Gracia-Soriano, P. (2020). La segregación por género en la Formación Profesional (FP). Hallazgos y propuestas a partir de un proceso participativo de diseño de políticas públicas de juventud en Ontinyent, Valencia, España.

Quijano, P. R. (2018). Jóvenes y cultura digital: abordajes críticos desde América Latina. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación* (137), 15-30.

Ruiz, L. C. (2018). Exploración de Enfoque de Género y Diversidad sexual en el Comic chileno.

Sánchez, A. A. C. y Rojo, I. D. J. P. (2018). Juventud y subjetivación digital como respuesta colectiva ante la crisis: Un análisis de los roles de género en narrativas publicitarias. *METAMORFOSIS*, 14-29.

Vélez, G., Ballesteros, A. y Meertens, A. S. (2019). La voz de la juventud: perspectivas juveniles sobre la guerra, la paz y la reintegración en Colombia. *Excombatientes y acuerdo de paz con las FARC-EP en Colombia: Balance de la etapa temprana*, 225.

Tema 3

Género, identidades y diversidades sexuales

Mesa 02

Educaciones y pedagogías en contextos rurales en Latinoamérica y el Caribe

Construcción colaborativa de una biblioteca comunitaria: experiencia de diálogos interculturales y protagonismo infantil

KATHIA NÚÑEZ[134], SHALLY RUIZ Y RUIZ[135] Y ANA KRISTEL MARTÍNEZ MÉNDEZ[136]

Resumen

La Biblioteca Comunitaria *Lak ty'añ muk'bä tyi alas* (Nuestra palabra que juega) en una comunidad ch´ol de Chiapas, es un espacio en construcción que permite diálogos y reflexiones interculturales. Busca generar la participación desde el protagonismo infantil y las relaciones de colaboración. Se estimula la lectura a través del juego y el arte para la búsqueda de sentido, tanto de lo que dice el texto como de lo que dice el mundo. Se pretende alcanzar la producción de materiales propios de lectura, tanto en español como en la lengua local para compartir narraciones de conocimientos, saberes, historia y literatura local.

Introducción

[134] Docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas/REIR. Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana, México. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0321-9572. Correo electrónico: ktyeel@hotmail.com.

[135] Antropóloga Social por la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Correo electrónico: shallyruiz@hotmail.com

[136] Estudiante de Antropología Social en la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Correo electrónico: kristelmarmendez@gmail.com

La educación que el Estado dirige hacia los pueblos originarios no ha logrado que sus planes educativos correspondan a los contextos culturales en los que se implementan, lo cual lleva a generar contradicciones en las vivencias cotidianas y procesos de aprendizaje y socialización de las niñas y los niños, quienes ocupan la mayor parte de su tiempo asistiendo a la escuela y realizando sus tareas, lo cual se convierte en una actividad central que se prioriza sobre las actividades de colaboración comunitaria en las cuales antes participaban.

En este sentido, la infancia, más que un fenómeno natural derivado del desarrollo y del crecimiento físico, es, sobre todo, una construcción social que resulta diferente en cada tiempo y geografía, y que hace referencia a un estatus delimitado que se encuentra dentro de una estructura social que implica ciertas formas de conducta relacionadas con elementos culturales (Jenks, 1982, citado en Alfagame et al., 2003).

Investigaciones previas en El Bascán, una comunidad maya *ch´ol* del municipio de Salto de Agua, Chiapas (Bermúdez y Núñez, 2009; Núñez, 2018), visibilizan las contradicciones entre la comunidad y la escuela. Los procesos de socialización en casa habilitan a los niños para asumir responsabilidades colectivas y de trabajo alrededor de la tierra, mientras que la escuela, instaurada sobre estándares hegemónicos de progreso occidental, les incentiva a salir de su comunidad para buscar -desde un discurso desarrollista- una mejora en su calidad de vida, en lugar de promover otras posibilidades para asumir sus condiciones de vida de acuerdo con sus formas culturales. Por ello, separar a los niños y las niñas de los procesos de socialización ligados a lo colectivo y a la tierra limita ampliamente la articulación del marco de representaciones que explican la realidad dentro de su grupo social.

El formato pedagógico de la educación formal imposibilita “un intercambio equilibrado entre saberes orales y saberes letrados. Lamentablemente, la escuela no es el único espacio de literacidad, pero si es el

hegemónico, y por ello dota de las mismas características a otras posibles prácticas de literacidad relacionadas" (Ayora, 2012, p. 185). En este sentido, las madres y padres de los y las niñas de El Bascán han expresado -en encuentros anteriores- la necesidad de contar con material bibliográfico para atender las tareas escolares dado que la escuela no ofrece ese acervo; las niñas y los niños a su vez comentan sobre la necesidad de contar con espacios propios para el juego, el arte y la lectura. De esta situación surge la propuesta de construir una biblioteca comunitaria con la colaboración de los niños, las niñas y sus familias, en la cual revalorar la literacidad y saberes desde lo local y promover un espacio para la agencia infantil y la colectividad.

Desde esa mirada, una biblioteca podría propiciar diálogos horizontales entre la escuela y la comunidad si los contenidos y talleres se anclan en el contexto sociocultural, y las relaciones se gestan desde la promoción del protagonismo infantil, la horizontalidad y la colaboración. La biblioteca comunitaria se concibe entonces como un lugar donde acompañar el desempeño académico, dialogando entre libros de conocimientos universales y narraciones orales de los saberes, la historia y la literatura local, tanto en español como en la lengua originaria, lo cual permitirá la construcción colectiva de un aprendizaje situado y significativo para los y las involucradas en el proceso.

Dado que se trata de la construcción de un espacio propio para las niñas y los niños, su participación es elemental, por lo que:

> La experiencia en proyectos de participación infantil ha dejado en nosotras la certeza de que la niñez representa potencialmente la posibilidad de transformar el enfoque ético que prevalece en nuestra sociedad y que se finca en erigir al hombre adulto como el centro referencial de toda medida y legalidad,

como dueño del mundo, capaz de normar, controlar y disponer de los recursos naturales, materiales y humanos a su alcance. (Corona y Morfín, 2001, p.16)

Hablamos de la construcción colaborativa de una biblioteca comunitaria para y con los niños y las niñas, ya que ellas y ellos serán "protagonistas" durante todo el proceso. El protagonismo infantil, es un proceso social en el cual niños y niñas desempeñen el papel principal en su desarrollo y en su comunidad como sujetos de derecho (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003), por ello esta será una de las premisas para la conformación del espacio ya que implica que los niños(as) se comprendan y se sientan como sujetos sociales capaces de participar activa y conscientemente en la transformación de su realidad; por ello la investigación-acción se sitúa con un corte colaborativo, porque la creación de la biblioteca será una construcción en la que las y los niños participaran de manera activa.

El estudioso de las infancias, Liebel, señala que:

Mientras que. durante siglos en las culturas indígenas el niño fue considerado como garante de la reproducción y salud de un pueblo, a los niños se les tomaba en cuenta como personas, los conquistadores hispánicos en América Latina transformaron esos valores en sus contrarios; impusieron una relación entre los distintos grupos de edad caracterizada por el menosprecio y la subordinación total de los niños (y mujeres) a la disciplina paterna. (Liebel, 2007, p. 116)

En El Bascán las niñas y los niños se involucran en prácticas cotidianas y comunitarias como el trabajo alrededor de la tierra y del hogar, las fiestas y la asamblea, la cual no restringe su presencia, puesto que las personas adultas valoran las actividades que realizan ellas y ellos:

> Quienes no solamente solicitan explícitamente el apoyo de los adultos o agentes más hábiles, sino que, al realizar una determinada actividad, los niños esperan el reconocimiento de su participación en las actividades familiares. Esta formación autónoma difiere en mucho de una idea individualizada, pues la autonomía está fuertemente vinculada con la del resto del grupo social, de tal manera que su conducta, socialmente validada como positiva o negativa, repercute en su familia o comunidad. (Bermúdez y Núñez, 2009, p. 13).

Desde un análisis profundo de esta realidad, se puede considerar que en El Bascán existen las condiciones adecuadas para promover los procesos de colaboración con la participación activa de las niñeces durante la gestión, construcción y mantenimiento de la biblioteca comunitaria. Es por ello que el objetivo del proyecto "Bibliotecas comunitarias: diálogos interculturales y protagonismo infantil"[137], es instalar una biblioteca comunitaria para desarrollar actividades que propicien un acercamiento a la lectura, desde el juego y el arte, así como un espacio de reflexión dialógica e intercultural entre la escuela y la comunidad que promuevan la producción de materiales propios de lectura, oralidad y gráficos que ayuden en la construcción de saberes que no nieguen el conocimiento de lo local y a su vez que refuercen los conocimientos académicos.

Pensamos a la biblioteca como un espacio de lectura por placer, "el contacto con los libros y con la lectura subsana las carencias afectivas, económicas, sociales y culturales" (Jiménez, 2019, p.145) puesto que

[137] El artículo se sustenta del proyecto de investigación "Bibliotecas comunitarias: diálogos interculturales y protagonismo infantil" (agosto 2019-febrero de 2021), financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) Tipo Superior del Gobierno de México.

el libro es una herramienta que permite la búsqueda de sentido tanto de lo que dice el texto como de lo que dice el mundo, leer implica interactuar a través de las propias referencias por lo tanto nos lleva a reflexionar sobre nuestra realidad. Un espacio para la lectura posibilita desarrollar habilidades cognitivas útiles tanto para la vida como para la escuela, así como habilidades interculturales que propician un equilibrio entre inteligencia y responsabilidad ética (Jiménez, 2019).

La biblioteca tiene que ser un espacio de literacidad no hegemónico, de encuentro, diálogo y juego. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, ni sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal (Barton y Hamilton, 2004).

Entendida de esta manera. la literacidad es una práctica social, son las formas colectivas y culturales de interactuar con la legua tanto escrita como oral, la cual da sentido y significado a la vida. Permite interactuar, compartir conocimientos, y definir identidades sociales. Por ello es importante que en la biblioteca comunitaria de El Bascán se den prácticas de literalidad desde lo local, que puedan impulsar la producción y re-significación de conocimientos autónomos.

El camino de la horizontalidad y la colaboración

El proceso de la investigación se desarrolló en distintas fases y planeaciones que se fueron modelando desde la participación de las niñas y los niños y cómo se adaptó en el contexto de la pandemia, por COVID-19. La metodología que se concretó, se sustenta en generar condiciones para propiciar relaciones de colaboración entre los actores que participan en el proceso de investigación, que responda a las necesidades e intereses de todos los actores y actoras, a través del consenso en todo el proceso de la investigación. También,

desde un enfoque de etnografía crítica que registró la experiencia de colaboración en la investigación. En este proceso se retoman como herramientas: el diario de campo, la observación participante, los talleres-asamblea lúdico-artísticos, dibujos-entrevista y fotografías, así como otras actividades que emanan de los contextos culturales propios.

La primera fase de la biblioteca fue la decisión de instalarla, como parte de relaciones de reciprocidad por permitir realizar trabajo de campo en estudios de doctorado (Núñez, 2018). En esta primera fase se establecieron relaciones para la horizontalidad y se pensaron en acciones colaborativas con las niñas y los niños para integrar sus inquietudes y necesidades en la instalación y funcionamiento de la biblioteca, bajo la responsabilidad de una colaborado local y su familia. Desde esta experiencia previa en donde surge una primera propuesta de biblioteca como forma de retribución con las niñas, niños y sus familias, la biblioteca comunitaria se convierte en el propio dispositivo metodológico para construir procesos de reflexión y colaboración[138].

En este marco, uno de los principales rasgos de esta metodología, fue desarrollar una estrategia didáctica encaminada al protagonismo infantil y a la colaboración anclado en el contexto sociocultural, por lo tanto, flexible para modificarse a las necesidades del momento e integrar las propuestas de las y los niños, y por supuesto, estar dispuestos a cambiar el objetivo previo en pos del diálogo y los intereses de las y los niños, para construir la apropiación del espacio en colectivo. Se inicia la segunda fase, con financiamiento del Prodep (2019-2021), con las condiciones de horizontalidad e iniciado el proceso de colaboración.

[138] En esta actividad participaron 16 niños y niñas de distintas edades que van de los 3 a los 13 y una joven de 17, quien ya está en el nivel escolar de medio superior. Por lo que el grupo es diverso, y las y los niños más grandes, que ya cursan la secundaria y nivel medio superior se posicionan también como mediadores-acompañantes entre los más pequeños y el equipo de investigación.

En esta fase, se realizaron tres talleres-asamblea, en el que se reiteran los intereses de quienes participamos en la biblioteca comunitaria e implican tanto elementos de formación como de información y toma de acuerdos propios de la asamblea. En el primer taller-asamblea, se presentó y dialogó la metodología "Leer para trasformar", desarrollada por la asociación civil, Bunko Papalote y la colaboradora local aportó su experiencia propia en el trabajo de la biblioteca desde el tiempo de la primera fase. De este primer taller, se tenían contemplados, como parte de esta segunda fase, dos talleres-asambleas más, con un sentido lúdico-artístico que nos lleven a la producción de materiales sobre la comunidad y la naturaleza desde los saberes propios del territorio, trasformando a las representaciones sociales que se producen en las estructuras adultocéntricas hegemónicas.

Los caminos andados desde la participación de las niñas y los niños

En el segundo taller-asamblea, las personas involucradas en el proceso de creación y mantenimiento de la biblioteca son las y los niños interesados en el espacio, sus familiares, y el equipo de investigación presente en el proyecto. Todas y todos los involucrados se desarrollan desde una praxis horizontal cimentada en las relaciones de colaboración, propias de las prácticas comunitarias indígenas, que se plantean como base sustancial de la construcción/interrelación del proyecto. De esta manera, fomentar una mirada crítica al adultocentrismo, al rol del investigador, y potenciar la agencia y participación infantil.

Previo a este taller-asamblea, se socializaron las actividades con dos niñas y dos niños quienes colaboraron traduciendo y explicándolas, así como proponiendo juegos para alentar la participación de sus compañeras y compañeros. El diseño didáctico se fue modificando desde la colaboración, propiciando que las niñas y los niños decidieran que el último dibujo no fuera sobre cómo trabajar en colaboración con los y las

otras, sino que eligieron hacer dibujos en parejas sobre la manera en la que juntos(as) se pueden hacer cosas dentro de la biblioteca, lo cual resulta en sí mismo una práctica de agencia infantil y colaboración.

En la asamblea-taller se destacó que, en la biblioteca, lo más significativo fue dibujar y pintar. Las niñas y los niños mostraron lo que imaginan que les gustaría hacer: jugar, brincar, dibujar, pintar, leer, y escribir cartas para compartir con otras(os). Los temas que más les interesaron abordar son a cerca de la naturaleza, los animales y los árboles, lo cual muestra una fuerte presencia de los elementos naturales dentro del imaginario de las y los niños de la comunidad. En las participaciones de las y los niños en la asamblea-taller se evidenció que es importante socializar previamente las actividades de los talleres con todas y todos los involucrados para generar la apertura para quienes deseen sumar sus ideas y/o compartir enseñanzas con las y los demás. De esta iniciativa, surgió la propuesta de que fueran las y los niños quienes nos transmitieran sus conocimientos sobre cómo hacer manualidades, pulseras, tejidos, figuritas de *origami,* bailes varios y deportes como basquetbol.

Dentro de las conclusiones del taller-asamblea, las y los niños externaron que les gustaría leer juntos, cantar canciones, dibujar y estar debajo de la sombra de los árboles, jugar, así como caminar por la naturaleza para cuidarla y convivir con ella. Este hecho nos mostró que la biblioteca está concebida desde las y los niños como un espacio de encuentro para el accionar más allá de cuatro paredes o de un espacio físico, puesto que es pensada como un espacio en comunión con la naturaleza. Es por ello que la biblioteca comunitaria se está concibiendo como un espacio no definido por algo físico, sino más bien por las posibilidades que ésta puede incorporar dentro de la propia experiencia de las niñas y los niños en la comunidad, un espacio creado desde el pensar, pero también desde el sentir.

Consideraciones finales: la biblioteca en contexto de pandemia y la colaboración caminando

La pandemia del COVID-19 presente en nuestros territorios, ha tenido repercusiones significativas en las formas de hacer trabajo en campo, y, en este caso en particular, en la realización de los demás talleres planeados. Este hecho implicó construir nuevas formas de interacción con las y los colaboradores del proyecto, en especial con quienes se encontraban en la comunidad de El Bascán, puesto que, como parte del cuidado colectivo, quienes nos encontrábamos en ambientes más urbanos teníamos la responsabilidad de no trasladar con nosotras y nosotros el virus. Por ello se debieron implementar diversas estrategias de comunicación y acompañamiento para con el proceso en la comunidad.

Una de estas medidas fue la de llevar a cabo el tercer taller-asamblea de lectoescritura en maya *ch'o*l, realizado en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, y no en la comunidad, como se tenía planeado. A dicho taller asistió la familia colaboradora que tiene a su cargo el resguardo del espacio físico, material y moral de la biblioteca; mamá, papá e hija asistieron al taller para aportar y aprender junto con las y los demás participantes. Dicho taller se llevó a cabo con todas las medidas de higiene y cuidados necesarios para promover una reunión e intercambio de aprendizajes de manera responsable, ya que no podemos pasar por alto la contingencia higiénica en la que nos encontramos viviendo.

La biblioteca comunitaria es un proceso en constante construcción. No se puede pensar como algo terminado, puesto que, al ser un espacio social, el cambio, el ensayo y error, el éxito y fracaso, los encuentros y desencuentros, serán una constante durante todo el tiempo de permanencia del proyecto, hechos que pensamos como situaciones que enriquecerán al proceso mismo y aportarán en la reflexión y construcción de la presente experiencia y en experiencias futuras.

La biblioteca comunitaria como una metodología en constante construcción, abierta a la escucha, al cambio y a la transformación, ha sido el resultado de un trabajo frecuente en la comunidad. Esta relación que se ha tejido con los años, ha propiciado la construcción de lazos de confianza sobre los cuales el trabajo en colaboración se da de una manera orgánica al buscar un bien común. Además de la generación de espacios seguros en donde las niñeces puedan desarrollarse libre y activamente desde la visión de su cultura propia, lo cual implica el cuestionamiento de muchas de nuestras prácticas que como adultos e investigadores ejercemos, para no terminar replicando el orden colonial y adultocéntrico que sostiene a este sistema de desigualdades estructurales.

Referencias

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción.* Madrid, España Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperado de: https://enclavedeevaluacion.com/wp-content/uploads/2018/05/enclave_participacion_infantil.pdf

Ayora, V. G. (2012). *Educación intercultural y decolonialidad: de la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha* (Tesis maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 109-139.

Bermúdez, F. M. y Núñez, K. (2009). *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en El Bascán en la región ch'ol de Chiapas.* Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNICAH.

Corona, C. Y. y Morfín, S. M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil.* Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana

Jiménez, O. A. (2009). *Sociedad civil y literacidad: una mirada intercultural* (Tesis maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

Liebel, M. (2007). "Paternalismo, participación y protagonismo infantil", Academia Internacional de la Universidad de Berlín, Berlín.

Núñez, K. (2018). *Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas, desde sus discursos y prácticas de tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela* [Tesis Doctoral]. Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

Prácticas de producción escrita -un espacio para la socialización y el reconocimiento de las niñas y los niños desde diversos contextos: familia, escuela y cultura

GLORIA EDITH ALVARADO GÓMEZ[139]

Resumen

Dentro del marco del desarrollo de la investigación estrategias metacognitivas y habilidades de pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar, se emprende una propuesta pedagógica que contribuye al enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje de la producción escrita, dirigidas a las niñas y niños de primer grado, escenario desde donde es posible observar los procesos de producción escrita de éstos, y que invita a planear la creación de espacios para la expresión del pensamiento, respetando las diversas formas de producir texto, lo cual posibilita el reconocimiento propio y la construcción conjunta, a partir de un trabajo colaborativo.

Objetivo

El objetivo de esta ponencia es dar a conocer la experiencia de aplicación de la propuesta pedagógica "Superhéroes escritores" que se desarrolla como parte del proyecto investigativo: Estrategias metacognitivas y habilidades de pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar, proyecto adelantado para el Doctorado en Educación de la Universidad de Granada- España, financiado por la Universidad Libre.

Introducción

[139] Institución Universidad Libre, Gloria Edith Alvarado Gómez.

Dentro del marco del desarrollo de la investigación estrategias metacognitivas y habilidades de pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar se emprende una propuesta pedagógica que contribuye al enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje de la producción escrita dirigidas a las niñas y niños de primer grado. Durante el transcurso del proyecto se fueron dando varias reflexiones, entre ellas ¿cómo conciben los niños la práctica de la escritura en su familia?, ¿cómo se construye la producción escrita en el aula?, ¿Es posible qué se den ganancias en el proceso si hay un reconocimiento al pensamiento de cada niño- niña?, a partir de estos cuestionamientos se plantea el diseño de estrategias didácticas que proponen experiencias escolares dando la oportunidad a niños y a niñas de participar en su propio proceso y en el de los otros, fortaleciéndose así el gusto por producir textos escritos, motivados por la cercanía a sus familiares, amigos y compañeros de clase.

Propuesta Pedagógica superhéroes escritores

La propuesta está centrada en un enfoque sociocultural, dirigida al trabajo con las niñas y los niños, donde se realizan encuentros de trabajo colaborativo, fundamentado en la participación e interacción permanente, y bajo el supuesto: pensando, conversando y jugando voy creando texto. El nombre de la propuesta superhéroes escritores, surge de las niñas y los niños, esta denominación fue tomando una significación a lo largo de la propuesta, así los niños creaban texto escrito para superhéroes reales, pero además entre ellos reconocían la emoción por escribir y por compartir con el otro este proceso. La experiencia se fundamenta desde un enfoque comunicativo, en donde la apuesta es posibilitar a los niños, niñas pensar su escritura en situaciones reales de uso, a partir de la mediación del maestro, quien lidera los espacios de trabajo, propiciando

ambientes de participación, en los que se tienen en cuenta las diferencias, los propios ritmos, y se aprende a respetar las diversas formas de crear un texto.

Estructura de la propuesta

La propuesta está organizada atendiendo al desarrollo de los procesos de la producción escrita, para facilitar que los niños y niñas comprendan qué se requiere para construir textos. En el proceso de construcción de textos se tienen en cuenta momentos para planear, textualizar, revisar, y reescribir, siempre teniendo claro que es un proceso circular y permanente, porque se puede transitar haciendo un recorrido que les permite preguntar, dialogar, construir desde sus intereses y en permanente diálogo sobre la estructura y el contenido de los textos.

En el desarrollo de la propuesta se tienen en cuenta unos principios bajo los cuales se orientan las construcciones, como son brindar espacios y tiempos suficientes para pensar, imaginar, crear sus propios textos, siendo así el rol de la maestra es invitar a pensar para decidir entre todos, no imponer ideas, disponer tiempos para trabajar en grupo, en parejas, además de acompañar en el trabajo individual, otro aspecto es activar los saberes previos, presentar modelos de textos escritos, ayudar a aclarar el propósito de escribir un texto, acompañar para comprender qué caracteriza cada tipo de texto, reconocer que se requieren muchos intentos para escribir textos, dando la oportunidad de revisar y que se logre identificar posibles errores, de igual manera posibilitar espacios para preguntar y conversar, dar valor a las producciones textuales realizadas por los niños, y en lo posible asegurar que los escritos lleguen a sus destinatarios y que tengan respuesta.

Una mirada a los procesos de construcción de textos

Es importante comprender que el aprendizaje de la producción escrita se formaliza en la escuela, pero que inicia desde las experiencias de alfabetización temprana propiciadas en el ambiente familiar o en contextos de trabajo de educación infantil, es así como en ambientes enriquecidos, llenos de lenguaje y textos desde los primeros años se van construyendo aprendizajes que les permite a los niños y las niñas ir comprendiendo la función de la escritura, dentro de esos aprendizajes se van alcanzando comprensiones sobre qué es escribir, se escribe para alguien, se escribe con una intencionalidad, y además, se puede ir comprendiendo que ese escrito tiene un efecto en el otro, ese otro que recibe el texto, y generalmente expresa una emoción al ser el receptor de un escrito pensado para él.

Ese proceso de construcción de aprendizajes sobre la producción de textos escritos se favorece con una interacción permanente, una interacción dada desde la relación del niño con los textos y con los mediadores que acompañan esa exploración de la diversidad textual, allí se debe permitir observar y preguntar para ayudar a descubrir cómo los textos nacen de una necesidad comunicativa, que a su vez se expresan de diversas formas.

Cabe señalar que son varios los autores que refieren la importancia de la interacción para favorecer la construcción de dichos aprendizajes, es así como Ottin (2018), señala que la interacción dada durante la escritura cooperativa favorece el desarrollo de la alfabetización, a pesar de ello menciona que es una práctica poco frecuente en los espacios escolares (p.49). De igual manera Camps (2017) especifica que la escuela es un espacio propicio para construir los conocimientos necesarios para lograr la compleja tarea de escribir, y resalta como la interacción con el maestro y los compañeros colabora con la exploración de estos conocimientos (p.5).

Estas perspectivas coinciden con lo señalado por Borsani (2014), quien considera que el aprendizaje de la escritura esta mediado por la interacción que se crea los otros.

En esta misma línea Salmón (2018) afirma:

> Los niños aprenden a leer y escribir en la medida que tienen la oportunidad de escuchar y hablar. El maestro debe crear un currículo rico en experiencias significativas para que los estudiantes tengan una rica exposición al mundo y, de este modo, puedan desarrollar su vocabulario. (p55)

Conviene especificar entonces que es indispensable posibilitar ambientes para permitir a los niños preguntarse y preguntar a otros sobre la producción escrita, donde el diálogo con el maestro ayuda a comprender y conectar aquello que se requiere para organizar la producción escrita, se trata entonces de saber escuchar y respetar las características individuales, los tiempos, y las formas de acercarse y explorar los textos.

En este camino de construcción de la escritura es relevante el reconocimiento de las expresiones infantiles y las experiencias de acercamiento a los textos que se propician en los diferentes escenarios, siendo así, conviene que las experiencias educativas motiven a los niños a observar, comparar, preguntar y verbalizar las inquietudes que surgen de las características propias del lenguaje, lo que es indispensables para ir comprendiendo la conformación de palabras, frases y textos con sentido.

Estas oportunidades de relacionarse, comprender y crear texto escrito se van proporcionando en las diversas experiencias que se ofrecen en ese encuentro con los otros, en familia, en espacios escolares y en variados contextos en los que se determinan las diversas producciones escritas. A continuación, se mencionarán algunas de estos variados acercamientos.

Experiencias en familia

Es imprescindible reconocer el valor de los conocimientos que logran los niños con las prácticas de escritura en el entorno familiar, siendo así se indagó sobre el tema con los niños que participaron en la

investigación, identificando lo que observan en su entorno más cercano, para ello se adaptó el formato de entrevista de la investigación ¿Qué piensan los niños del aprendizaje de la escritura?, elaborado por Márquez (2014), a partir de allí se logró obtener información importante, expresada por las voces de los niños al detallar por ejemplo ¿quiénes escriben en casa?, ¿cuándo escriben?, ¿para qué creen que escriben?, y si alguien les ayuda a escribir en su entorno familiar, de lo cual ellos enuncian:

¿Quiénes escriben en casa?

L: Mi papá y mi mamá.

J: Mi papá, mi tía, mi abuela, mi tío a veces escribe.

J.P: Mi hermano, mi papá y mi mamá.

T: Solo mi mamá.

¿Cuándo escriben?

L: Cuando toman notas que llaman por teléfono y contestan.

J: A veces mi papá escribe en la noche en el trabajo para tener plata y llevarme a Mc Donalds.

J.P: Casi todos los días, mi papi cuando coge el periódico y ve que le falta una letra y se la pone, y mi mamá cuando está haciendo cuentas con mi tía, y mi hermana cuando está haciendo tarea, y mi hermano sé que escribe para mandarnos cartas a nosotros.

T: Mi mamá cuando está en el trabajo escribe en su agenda.

¿Para qué creen que escriben?

L: Mi papá, para ganar dinero porque antes no teníamos plata y ahora escribe en un cuaderno y gana más.

Mi mamá para escribir lo que tiene que vender a los clientes, porque ella vende cosas.

J: No sé para que escriben.

J.P: Para recordar cosas importantes y no perder las materias

T: Para saber del trabajo.

¿Tú escribes en casa?

L: Sí, yo escribo lo de la Biblia, para aprender cómo creó Dios la tierra o las personas.

J: Si, escribo en un tablero de tareas, escribo para ganar plata porque mi papá me da monedas si escribo bien.

J.P: Si, yo escribo el lunes, miércoles y viernes que me mandan tareas y a veces los sábados porque cuando mi mami está enferma y tiene que hacer algo de escribir yo se lo escribo, y a mi papi lo ayudo a escribir en el sudoku cuando está ocupado.

T: Si, cuando hago la tarea.

Tal como se observa, la vida cotidiana permite la expresión particular de las experiencias, de lo cual se advierte que las nociones expresadas por los niños y las niñas en sus familias demuestran un acercamiento a las prácticas de escritura, donde es posible que los niños identifiquen la intencionalidad que se da a lo escrito, descubriendo además que son múltiples los usos y las finalidades de los textos escritos, y además se puede deducir de sus expresiones que los niños realizan varios descubrimientos frente a lo escrito, por lo que es muy importante compartir la escritura en casa con los integrantes de su familia.

Experiencias en los espacios escolares

Las experiencias de producción escrita en los espacios escolares demandan de un acompañamiento a los niños y las niñas, y así ayudarlos para lograr la creación de textos que cada vez logren mayores propiedades de coherencia, cohesión y adecuación, lo que precisa de una interacción permanente en trabajo colaborativo, en la que la interacción con el maestro y los pares enriquecen la construcción textual, siendo así se indagó sobre estas experiencias en el contexto escolar antes y al finalizar la aplicación de la propuesta, con el fin de determinar los logros obtenidos, observándose diferencias en las apreciaciones de los niños.

Tabla 1

Procesos intervenciones

S1. ANTES DE LA INTERVENCIÓN- JULIO 2019		**DESPUÉS DE LA INTERVENCION- OCTUBRE 31 2019**
¿Qué haces en el colegio para aprender a escribir?	Cojo el lápiz y cuando la profe escribe, yo escribo lo mismo dentro del renglón, no me puedo torcer, ni salir del renglón.	Estar atentos para escribir lindo, observar muy bien. Usar muchas libretas lindas donde escribimos todo lo que queríamos. Porque estábamos felices. Usar el lápiz para escribir muchas cosas importantes, tan importantes para aprender. Estar atenta a todo para escribir muchas cosas hermosas, también dibujar y enviar mensajes a muchas personas.
¿Quién te enseña a escribir en el colegio?	Me enseña la profe y mi hermano mayor. El me mira porque está en el colegio.	Los profesores y en proyecto superhéroes porque hacemos muchas cosas super chéveres.
¿Qué te gusta hacer cuando escribes?	Me gusta escribir historias divertidas como cuando escribí el “Patito Feo”.	Me gusta venir a este salón de proyecto para escribir, porque es divertido.
¿Te gusta escribir?	Me gusta un poquito	Si, me gusta escribir cartas, es lindo cuando estoy acá. Si me gusta escribir, pero cuando estoy en el salón no me gusta escribir.
¿A quién le escribes?	Le escribo a mi mamá.	A mis tías, a mi abuelo, a mi abuela, a mi tío, yo le escribo cartas a Jesús y a ustedes, a todos.

S2. ANTES DE LA INTERVENCIÓN- JULIO 2019		**DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN- OCTUBRE 31 2019**
¿Qué haces en el colegio para aprender a escribir?	Yo hago la tarea para que mi papá sea feliz y me de regalos.	Pintar, escribir, preguntar para aprender a escribir.
¿Quién te enseña a escribir en el colegio?	Nadie me enseña.	Las profesoras de proyecto "superhéroes"
¿Qué te gusta hacer cuando escribes?	Me gusta escribir poquito porque me duele la mano.	Me gusta dibujar y escribir. Me gusta escribir cartas de superhéroes y cuando escogimos temas para escribir.
¿Te gusta escribir?	No me gusta, o solo poquito.	Si me gusta, pero a veces me duele las muñecas y a veces se me van las letras para arriba, a veces para abajo, pero si observo me queda mejor.
¿A quién le escribes?	Le escribo a mi papá.	A mi papá, a mi mamá, a mi tía, y a veces a mi gato porque él me entiende cuando le escribo cartas.

S3. ANTES DE LA INTERVENCIÓN- JULIO 2019		**DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN- OCTUBRE 31 2019**
¿Qué haces en el colegio para aprender a escribir?	Hacer la tarea porque mi mamá se alegra hago tareas en el colegio.	Estar activas, moviéndonos y divirtiéndonos y estar felices. Estudiar, jugar para aprender a escribir, usar la mente para pensar lo que queremos escribir, usamos la imaginación y así nunca se nos olvida nada.
¿Quién te enseña a escribir en el colegio?	La profe.	Las profesoras de proyecto de superhéroes.
¿Qué te gusta hacer cuando escribes?	Me gusta cuando hago dibujos.	En este proyecto todo me gusto, fue fantástico.
¿Te gusta escribir?	Me gusta más o menos.	Sí, me gusta mucho, así aprendo y seré más grande para hacer muchas cosas.
¿A quién le escribes?	Les escribo a mi abuelita y a mi papá.	A mí me encanta escribirle cartas a mi mamá, a la profe Edith, al abuelo, al tío, a la tía, a mi primito bebé, también a Dios le escribo.

S4. ANTES DE LA INTERVENCIÓN- JULIO 2019		**DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN- OCTUBRE 31 2019**
¿Qué haces en el colegio para aprender a escribir?	Hacer planas.	Planeo con mis amigos las cartas a los superhéroes y si lo hacemos todos nos quedan mejor.
¿Quién te enseña a escribir en el colegio?	La profe y mi mamá.	Me enseñan las profes a escribir bonito, emm si hago la letra bonita para que entiendan las cartas cuando las leen.
¿Qué te gusta hacer cuando escribes?	Escribo y lo leo.	Emmm pensar las cosas que voy a escribir, no borrar sino mirar bien, leer, escribir, escribir mucho hasta el final de la hoja.
¿Te gusta escribir?	Más o menos	Si, porque uno escribe y va pensando lo que va escribiendo.
¿A quién le escribes?	A mi mamá	A mi mamá, a mi papá, a mi abuelito, a mi abuelita, a mi tío, a mi tía, a mis sobrinos, a mis sobrinas, a mis primos y a mis primas, a toda mi familia y a mis amigos del colegio.
S5. ANTES DE LA INTERVENCIÓN- JULIO 2019		**DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN- OCTUBRE 31 2019**
¿Qué haces en el colegio para aprender a escribir?	Prestar atención, esperar que la profe escriba porque de pronto me equivoco y me quedo atrasado.	Ehh, poner atención a todo y ver cada letra y palabra antes de escribir y jugar a planear las cartas.
¿Quién te enseña a escribir en el colegio?	Casi toda mi familia.	Las profesoras de proyecto.
¿Qué te gusta hacer cuando escribes?	Escribir historias y hacer los dibujos cuando estoy escribiendo y colorearlos.	Me gusta imaginar es lo más divertido, y ehh …pensar en lo que quiero escribir.
¿Te gusta escribir?	Si.	Sí, mucho, me gustó todo y quiero escribir un millón de palabras.
¿A quién le escribes?	A mi papá, a mi hermano y a mi hermana a veces.	A veces, a mi papi y a veces a mi mamá mejor dicho a casi a toda mi familia, y en el colegio a ustedes y a mi superamigo y superhéroe real.

Fuente: Formato adaptado de Márquez, M. (2014). ¿Qué piensan los niños del aprendizaje de la escritura?: Las concepciones en el primer ciclo. Editorial académica española.

De lo anterior se puede decir que en las prácticas pedagógicas alrededor de la producción textual es preciso preguntarse por el valor que dan los maestros a los procesos implicados en la producción de textos,

destacando además la valoración que hace el propio niño o niña de las acciones que se le proponen en los espacios escolares para promover la producción escrita.

Sin duda cuando el infante produce ideas que plasma en un texto escrito, está desplegando su imaginación, la expresión de sus sentimientos y emociones, y el hecho de pasar por alto estos aspectos puede influir en las motivaciones que se dan para la creación de su propia producción textual.

Entonces, en los espacios escolares se advierte sobre la necesidad de vincular las producciones textuales de los infantes con su cotidianidad, con su experiencia de vida y en relación continua, constante y significativa con el contexto, además se subraya que vincular las acciones ligadas al mudo real del niño en las prácticas de producción escrita es un factor importante para generar los propios textos, lo que conlleva mejoras en la valoración de las prácticas y de los logros que se puedan obtener en la creación textual.

Experiencias para ayudar a escribir a otros y construir textos con otros

En el desarrollo de la propuesta de intervención un principio fundamental es la producción escrita que se realiza de forma colaborativa, así igualmente se indagó sobre el tema antes y después de la aplicación de la propuesta, ya que los niños y las niñas tenían la actitud de colaborar a sus compañeros, logrando acompañar sobre todo a aquellos que presentaban alguna dificultad a la hora de realizar la producción escrita, las siguientes preguntas nos brindan información sobre las percepciones de los niños al expresar ideas de cómo ayudar a otros a escribir.

ANTES DE LA INTERVENCIÓN- JULIO 2019	**DESPUÉS DE LA INTERVENCION- OCTUBRE 31**
Conocí a una niña- un niño que tiene tu misma edad y le gustaría mucho escribir, pero aún no sabe.	Conocí a una niña- un niño que tiene tu misma edad y le gustaría mucho escribir, pero aún no sabe.

¿Cómo le enseñarías a escribir?	Le diría así se hace la a, b, y la c. le diría como se escribe.	Le diría hola, yo soy Isabela y te voy a enseñar a escribir y le diré, vamos a hacer las letras, le diré imagina para que escribas y busca las letras que no te quedan bien, y lo que te queda bien.
¿Si tuvieras que mencionar unos pasos para enseñarle a escribir, cuáles serían?	Primero haces un palito y luego baja otro palito y otro así (señala hacia la derecha).	Le diría: paso 1: coge el lápiz Paso 2: así se escribe así la a, la e, la i, te está quedando bien todo. Paso 3: mira para pensar, puedes imaginar y ahí escribes lo que tú quieras. Paso 4: Podemos escribir hasta que nos quede mejor.

ANTES DE LA INTERVENCIÓN- JULIO 2019		**DESPUÉS DE LA INTERVENCION- OCTUBRE 31**
Conocí a una niña- un niño que tiene tu misma edad y le gustaría mucho escribir, pero aún no sabe.		Conocí a una niña- un niño que tiene tu misma edad y le gustaría mucho escribir, pero aún no sabe. – Después
¿Cómo le enseñarías a escribir?	Le diría estas son las letras, y te las enseñare si no las sabes.	Le enseñaría las letras, este es la e, la a. Cuando las aprenda entonces le enseñaría a leer, y a observar todo para que pueda escribir cartas, Le diría, ya aprendiste que bien, y si te equivocas puedes corregir mirando unas señales que creamos entre todos.
¿Si tuvieras que mencionar unos pasos para enseñarle a escribir, cuáles serían?	Le digo que escriba muy bien porque la profe la regaña y llama a los papitos.	Primero le diré como no sabes escribir, te voy a enseñar, antes de escribir piensa e imagina a quien le vas a escribir, y escribe la fecha, después las ideas de desarrollo, sigue pensando y luego lees para ser una gran escritora, la mejor en el mundo.

ANTES DE LA INTERVENCIÓN- JULIO 2019		**DESPUÉS DE LA INTERVENCION- OCTUBRE 31**
Conocí a una niña- un niño que tiene tu misma edad y le gustaría mucho escribir, pero aún no sabe.		Conocí a una niña- un niño que tiene tu misma edad y le gustaría mucho escribir, pero aún no sabe.
¿Cómo le enseñarías a escribir?	Ahhh, primero le enseñaría los números, después las vocales y después las letras para que así vaya aprendiendo a escribir.	Primero le enseñó las vocales, después con el abecedario, después le digo por orden las letras y que se los tengo que decir y ella me dijo que ella quería aprender, entonces yo le digo la a es la a, la e es la e y así, entonces ella va aprendiendo hasta que ella pudo escribir todo

		bien, sobre todo cuando le puedo decir como es planear la carta y que puede organizar las ideas. Y le diré que ella también puede hacer cartas para el superhéroe escritor.
¿Si tuvieras que mencionar unos pasos para enseñarle a escribir, cuáles serían?	Le diré las letras, el abecedario, las vocales.	Estos son los pasos: Decir las vocales Las letras del abecedario El guion de planear se hace así Puedes escribir muchas veces Y le diré las señales de evaluar para mirar que te quede bien los signos de puntuación y las mayúsculas,

ANTES DE LA INTERVENCIÓN- JULIO 2019		**DESPUÉS DE LA INTERVENCION- OCTUBRE 31**
Conocí a una niña- un niño que tiene tu misma edad y le gustaría mucho escribir, pero aún no sabe.		Conocí a una niña- un niño que tiene tu misma edad y le gustaría mucho escribir, pero aún no sabe.
¿Cómo le enseñarías a escribir?	Escribiendo letras y palabras, no sé enseñarle	Aprender a hacer las letras, luego las vocales y luego las sílabas. Mmmm haciendo cartas con el plan y ver los escritos de otros para que le ayuden.
¿Si tuvieras que mencionar unos pasos para enseñarle a escribir, cuáles serían?	Dividir, y no mas	Hacer la letra pequeña Hacer los signos de puntuación Aprender a hacer las letras Esperar a ver si está bien con el plan que nos enseñaron Poner las señales de colores para jugar a revisar. Mirar lo que todos escribimos para ver todas las cartas que son muy lindas.

Formato adaptado de Márquez, M. (2014). ¿Qué piensan los niños del aprendizaje de la escritura?: Las concepciones en el primer ciclo. Editorial académica española

Tal como se ha sostenido existe una relación estrecha entre la producción escrita, el dialogo, y las construcciones mediadas por la interacción permanente, lo que permite que se construya y se reconstruyan las creaciones escritas de los niños y las niñas. El desarrollo de la propuesta pedagógica permitió realizar un trabajo

colaborativo que logró enriquecer el proceso de construcción textual, donde fue posible que se dieran ganancias por el reconocimiento de las voces y las expresiones del pensamiento de cada niño- niña.

Conclusiones

La investigación permitió reconocer la importancia de relacionar las experiencias de contexto con el aprendizaje de la producción escrita, donde un factor fundamental es la construcción colaborativa mediada por la interacción respetuosa que valida las diferentes formas de expresar el pensamiento de los niños y las niñas. La construcción de texto escrito posibilita la interacción y el reconocimiento propio y de otros, promoviendo situaciones de escritura que se dan a partir del trabajo individual, en parejas y grupal, donde los niños logran identificar sus fortalezas y también aquellos aspectos que pueden mejorar en su producción textual**.**

La creación de textos se puede considerar un medio para imaginar y expresar por escrito los pensamientos de los niños, quienes crean sus producciones escritas desde sus saberes, vivencias y motivaciones, así el maestro debe proponer situaciones que reconozcan las diferentes formas de expresión escrita representadas en diversos textos, en correspondencia a las diferentes formas de pensar.

Referencias

Borsani, M. (2014). Aprender y Enseñar a Leer y a Escribir. Sus Controversias. Homo Sapiens

Camps, A. (2017). Escribir y aprender a escribir, dos actividades que se entrecruzan. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura (*75), 40-46. Recuperando de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5900128

Márquez, M. (2014). ¿Qué piensan los niños del aprendizaje de la escritura?: Las concepciones en el primer ciclo. Editorial académica española.

Ottin, G. (2018). Oralidad y escritura compartida en la alfabetización inicial: Estudio en un contexto multilingüe. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Recuperado de: https://www.tdx.cat/handle/10803/665184

Salmon, A. (2019). Cómo mediar el desarrollo de la lectura y escritura a través de hacer visible el pensamiento. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir: *1*(4), Article 6. Available at: https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss4/6

Mesa 04

Diversidad y familia: un cruce de fronteras desde el género y la sexualidad

Adolescentes y jóvenes cubanos hablando sin límites de familia y pareja

MS.C. RAIDA SEMANAT TRUTIE [140]*, DRA.C. ANA ISABEL PEÑATE LEIVA* [141] *Y*

MS.C. ODETTE DEL RISCO SÁNCHEZ [142]

Resumen

La ponencia aborda diversas aristas del Programa de Orientación "Aprendiendo a vivir en familia y pareja". Los talleres se enfocaron hacia: Familia y pareja como espacios de socialización; Construcción del género; Familias y Derechos de adolescentes; Violencia en el ámbito familiar; Vínculo amoroso; Salud reproductiva y Derechos. Dinámicas familiares manifiestan la presencia de cánones propios de la sociedad patriarcal, acentuándose ciertas diferencias según género y edad. Algunos comportamientos colocan en situación de riesgo a adolescentes, en el ámbito de la salud sexual y reproductiva. En ocasiones se vulneran derechos asociados a: información, participación y toma de decisiones en estos escenarios.

Palabras clave. Adolescentes, jóvenes, familia, pareja

Desarrollo

El Programa de Orientación que se presenta: *Aprendiendo a vivir en familia y pareja*, tiene como base el análisis de los resultados obtenidos en las fases 1 y 2 del proyecto de investigación: *Adolescentes y jóvenes*

[140] Centro de Estudios Sobre la Juventud (CESJ)

[141] Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba)

[142] Universidad Estatal de Campinas, Brasil

cubanos en los ámbitos de familia y pareja[143], desarrollado por un equipo de investigadoras del Centro de Estudios Sobre la Juventud (CESJ) en el marco de la cooperación con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), para el periodo 2015-2019. En el texto *Adolescentes y jóvenes cubanos. Sistematización de una experiencia,* Peñate, Semanat y del Risco (2020) ofrecen una mirada detallada a sus pesquisas.

El propósito general del proyecto de referencia es contribuir a transformar algunos modos de interacción de adolescentes y jóvenes cubanos en torno a relaciones afectivas, información/orientación y participación en los ámbitos de familia y pareja. Para el caso de este tercer resultado fueron previstos dos objetivos específicos; el primero de ellos dirigido a diseñar un programa de orientación para adolescentes y jóvenes acerca de los modos de interacción en los ámbitos de familia y pareja, mientras que el segundo objetivo se enfocó en la aplicación práctica del programa con las poblaciones metas del mismo.

Fundamentación teórica-metodológica del Programa de Orientación

Diversos son los modelos para llevar a cabo un proceso de transformación social, lo que propicia la existencia de diferentes definiciones en torno a lo que significa el diseño de un programa de orientación y sus

[143] El primer resultado del referido proyecto responde a: Sistematización de la producción científica nacional sobre adolescentes y jóvenes en los ámbitos de familia y pareja a partir del año 2000. Ver: Peñate, A.I; Semanat, R.; del Risco, O. y Pérez, M. CESJ, 2015. El segundo resultado se titula: Dinámicas de adolescentes y jóvenes cubanos en los ámbitos de familia y pareja. Ver: Peñate, A.I; Semanat, R. y del Risco, O. CESJ, 2016. Ambos informes de investigación pueden ser consultados en el Departamento de Documentación e Información (DDI) del CESJ.

propósitos. En tal sentido, este equipo se suscribe a la propuesta de Mercé Jariot i García, docente del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien lo define como un Proceso de intervención que se inicia con una evaluación y priorización de necesidades educativas, de modo que a partir de esta evaluación inicial se marquen los objetivos educativos del programa destinados a potenciar aquellos aspectos más deficitarios o relevantes de un grupo concreto de personas. Intervención que se realiza dentro de un contexto determinado, llevado a cabo mediante el diseño, planificación e implementación de una serie de actividades que conforman el proceso de implementación del programa, apoyadas y fundamentadas en un marco teórico de referencia. Este proceso, además, deberá estar sometido a una evaluación continua con el fin de mejorar la intervención y valorar el logro de objetivos (Jariot, 2001, pp.113-114).

La propuesta que se presenta posee una visión educativa que trasciende el contexto escolar, con vistas al desarrollo de habilidades para la vida familiar y en pareja de adolescentes y jóvenes, a partir de los principios y recursos técnicos que ofrece la Educación Popular (EP). Esta metodología constituye una herramienta de trabajo, la cual sostiene que el proceso educativo es una construcción colectiva que no renuncia al rol del educador.

En este sentido, según Carlos Núñez "solo a través de una metodología dialéctica se puede lograr dicha relación, pues solo basándose en la teoría dialéctica del conocimiento se puede lograr que el proceso "acción-reflexión-acción", "práctica-teoría-práctica" de los grupos populares (del movimiento popular) conduzca a la apropiación consciente de su práctica, transformándola permanentemente con vistas al logro de una nueva sociedad". (Núñez, 2003, p. 351). Para este experto, la EP es un proceso continuo y sistemático, que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la

práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente a nuevos niveles de comprensión.

Otro concepto lo brinda la experta Martha Alejandro Delgado cuando plantea que es:

> (…) un proceso de creación, recreación y apropiación de conocimientos por parte de los sujetos involucrados en una práctica social determinada. Es un pensamiento pedagógico, una visión del mundo y sus relaciones. No es una didáctica ni un conjunto de métodos y técnicas neutras. Apuesta a la educación como herramienta fundamental de transformación de las personas y su realidad. (…) los que trabajan desde esta perspectiva, orientan las acciones educativas hacia el fortalecimiento del empoderamiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía de los sujetos, como condición básica de su participación comprometida. (Romero y Vidal, 2008, p.276)

La mirada que ofrece la EP como herramienta política-pedagógica y ética, sus principios y recursos metodológicos resultan funcionales para el programa que se presenta. La relación con los sujetos, en tanto entes participativos y activos en el proceso de transformación social desde una visión solidaria y humanista, es un elemento central en la propuesta. En tal sentido, adquiere relevancia el rol del coordinador/facilitador de los encuentros; aquel que, según la experta Martha Alejandro Delgado, debe ser democrático, y ello se traduce en que:

> (…) enfatiza y subraya la participación grupal y la cooperación para el óptimo funcionamiento del grupo. No impone un marco de referencia, sino que lo construye con el grupo. Es copartícipe y corresponsable de la propuesta de trabajo. No impone (…) sino que acuerda con el grupo, los objetivos

> y pautas de funcionamiento del trabajo. No es autoritario, pero sí firme. El educando no es el objeto de su trabajo, es (…) el sujeto de la propuesta educativa (…). (Romero y Vidal, 2008, pp. 274-275)

Coherente con ello, las actividades ~~a~~ desarrollar en los talleres se enfocan a la búsqueda del consenso grupal y a desarrollar la visión crítica de las realidades familiares, de pareja y personales. "El taller es una metodología de formación que permite abordar temáticas muy amplias y, además, fortalecer la participación, la cooperación, la reflexión y la comunicación." (Ander-Egg, en Colectivo de autores, 2003, p.15). Desde esta mirada, el desarrollo de habilidades para convivir en familia y pareja se realiza a partir de lo vivencial, por ello la utilidad del empleo de técnicas participativas, estructuradas sobre la base de la EP.

La EP aporta elementos básicos para este Programa de Orientación, entre los que destacan: Centrar la atención en el ámbito de lo cultural, los valores y las concepciones del mundo desde un paradigma emancipatorio. Promover una construcción colectiva del conocimiento. Establecer una relación democrática y horizontal entre los talleristas, basada en el diálogo y la participación. Actuar para transformar la realidad.

Programa de Orientación *Aprendiendo a vivir en familia y pareja. Diseño y estructura*

El Programa de Orientación: *Aprendiendo a vivir en familia y pareja* está antecedido por la etapa de identificación de necesidades educativas, a partir del encuentro con los sujetos para la aplicación de cuestionarios y grupos focales (segundo resultado de la investigación). Desde las respuestas a estos instrumentos, emergieron las principales concepciones, preocupaciones y vivencias de adolescentes y jóvenes en torno a los ámbitos de familia y pareja, tenidas en cuenta para el diseño del programa. (Peñate; Semanat y del Risco, 2020). Así mismo, responde a la visión de cómo el conocimiento empírico (vivencias) resulta esencial en las transformaciones que se necesitan realizar. Los sujetos se constituyen en entes activos de la

transformación social. A su vez, se coloca a las Ciencias Sociales en una posición proactiva para contribuir a solucionar algunas de las problemáticas existentes en los modos de interacción de adolescentes y jóvenes en los contextos de familia y pareja.

El diseño e implementación de un programa de orientación para las poblaciones objeto/sujeto de estudio, permite poder contar con una herramienta metodológica que facilite el intercambio; mueva a la reflexión y al debate y –en última instancia- puedan darse pasos que favorezcan una convivencia e interacción de estas poblaciones en los ámbitos de familia y pareja, más armónica y funcional. Esta vez, se tuvieron en cuenta los principales conceptos abordados en la investigación, así como la referencia de las acciones de intervención desplegadas por instituciones académicas del país. De ahí, fueron seleccionadas las temáticas sobre las que versan las sesiones de los talleres, las que poseen objetivos específicos para su realización.

Temáticas y objetivos por talleres

El Programa de Orientación comprende 10 sesiones de trabajo, con un tiempo aproximado de hora y media por sesión, y aunque los talleres están previamente diseñados, se brindó la posibilidad a los talleristas de proponer nuevos contenidos o modificar los ya existentes, según sus intereses y necesidades cognoscitivas. Para las sesiones de los talleres se utilizaron técnicas participativas, las que según Guerrero: "(…) permiten el desenvolvimiento de un proceso colectivo de discusión y reflexión, favoreciendo el enriquecimiento y colectivización de la cultura individual" (Guerrero, 2013, p.31). La utilización de estas técnicas promovió la participación e interacción de los talleristas, estimuló la creatividad y contribuyó a la integración grupal. Pudo validarse su pertinencia para las edades con las cuales se interactuó.

Las sesiones de los talleres responden a los dos (2) ámbitos estudiados: familia y pareja. Luego de la sesión introductoria, donde se abarca a la familia y la pareja como espacios de socialización de las poblaciones adolescentes y jóvenes, así como la significación que estas le atribuyen; se continúa con el proceso de construcción de género, los roles asignados y asumidos, los derechos humanos de adolescentes y jóvenes con énfasis en aquellos asociados a la información, participación y toma de decisiones. Por último, se trabajan las manifestaciones de violencia en dicho contexto. Respecto al área de sexualidad y relaciones de pareja, los temas comprenden la comunicación intrafamiliar sobre sexualidad, los vínculos amorosos en la adolescencia y la juventud, la salud sexual y reproductiva, así como los derechos afines. En el Cuadro que sigue se describen cada una de las sesiones de trabajo y sus objetivos:

Cuadro 1

Objetivos por talleres

Taller	Tema	Objetivos por talleres
1	¿Por qué Aprendiendo a vivir en familia y pareja?	Identificar las expectativas en torno al Programa de Orientación. Explicar los contenidos, antecedentes, objetivos y cómo se desarrollará. Resaltar la significación de la familia y la pareja para adolescentes y jóvenes. Iniciar el proceso de integración grupal.
2	Familia y pareja: espacios de socialización de adolescentes y jóvenes	Explorar las significaciones que tienen para los talleristas la familia y las relaciones de pareja. Continuar con el proceso de integración grupal.
3	Construcción del género desde el ámbito familiar. ¿cómo transformar imaginarios?	Generar la reflexión de adolescentes y jóvenes en torno al proceso de construcción del género y el papel de la familia en ello. Identificar imaginarios y mitos de adolescentes y jóvenes respecto al género. Potenciar el respeto y la aceptación a la otredad. Continuar con el proceso de integración grupal.
		Explorar el conocimiento de adolescentes y jóvenes respecto a sus derechos.

4	Familias y derechos de adolescentes y jóvenes. Un camino por recorrer	Identificar dinámicas familiares en las que se vulneran derechos de adolescentes y jóvenes relacionados con la información, la participación y la libertad de expresión. Contribuir al empoderamiento de adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos. Continuar con el proceso de integración grupal.
5	Manifestaciones de violencia en el ámbito familiar: Podemos cambiar	Promover una mirada crítica acerca de las diversas manifestaciones de violencia intrafamiliar; y el rol que asumen adolescentes y jóvenes ante ellas. Potenciar habilidades para un mejor abordaje y búsqueda de soluciones a situaciones conflictivas que se generan en las familias. Continuar con el proceso de integración grupal.
6	Comunicación intrafamiliar sobre sexualidad	Construir colectivamente los conceptos de comunicación y sexualidad y sus vínculos, desde la experiencia de adolescentes y jóvenes. Identificar las vivencias de los adolescentes sobre los mensajes que reciben de sus familias en torno a la sexualidad. Desarrollar el asertividad como habilidad social necesaria para la interacción entre adolescentes, jóvenes y adultos. Continuar con el proceso de integración grupal.
7	Vínculo amoroso	Reflexionar sobre las particularidades del vínculo amoroso en la adolescencia y la juventud. Evaluar críticamente los elementos que son tenidos en cuenta para la selección de la pareja durante la adolescencia y la juventud. Continuar con el proceso de integración grupal.
8	Salud reproductiva	Identificar las causales del embarazo en la adolescencia y los modos de prevenirlo. Identificar las consecuencias del embarazo para las y los adolescentes. Elaborar el concepto maternidad/paternidad responsable y sus implicaciones para la vida cotidiana como futuros padres y madres. Continuar con el proceso de integración grupal.
9	Derechos sexuales y reproductivos	Brindar información acerca de los derechos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes. Identificar situaciones donde se manifiestan el ejercicio de los DSR en su vida cotidiana y los modos de perfeccionar su reconocimiento. Continuar con el proceso de integración grupal.

10	Evaluación final y cierre	Integrar la experiencia de las sesiones de los talleres.

La estructura de cada sesión incluye un primer momento de caldeamiento donde se clarifican los objetivos, se reducen tensiones y se preparan las condiciones para adentrar al grupo en la tarea. En cada encuentro se retoma el contenido tratado en sesiones anteriores. Después corresponde un espacio de análisis y elaboración, donde se emplean técnicas que facilitan un contacto más directo con el(los) contenido(s) de la sesión desde el cual se hacen referencias a vivencias propias o de otros y se re-elaboran conceptos e ideas en colectivo. Un último momento de cierre y evaluación, permite identificar lo positivo y lo negativo, los estados emocionales, aprendizajes y un "balance" de lo ocurrido en la sesión.

Conclusiones

Sin dudas, las reflexiones realizadas, a partir de las percepciones de los talleristas sobre los ámbitos de familia y pareja, teniendo en cuenta sus propias vivencias y las de sus coetáneos, así como la dinámica generada en cada uno de los encuentros fueron clave para validar la propuesta de intervención. Cada encuentro devino en espacio que abre el camino hacia nuevas miradas a los modos de interaccionar con las familias y las parejas durante el curso de sus vidas.

Referencias

Ander-Egg, E. (1991). El taller. Una alternativa para la renovación pedagógica. En: Colectivo de Autores. (2003). Sexualidad y salud en la adolescencia. Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos. Manual de Capacitación. Argentina: UNIFEM y FEIM.

Guerrero, N. (2013). Habilidades comunicativas. Un camino para el crecimiento personal, En: Peñate, A.I. (Comp.). Realidad de la juventud cubana en el siglo XXI. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, pp. 260-281.

Jariot, M. (2001). La evaluación de la intervención mediante programas de orientación. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Núñez, C. (2003). Sobre la Metodología de la Educación Popular. En Concepción y Metodología de la Educación Popular. Selección de Lecturas. Tomo II. Editorial Caminos. La Habana 2003.

Peñate, A. I., Semanat, R. y del Risco, O. (2015). Sistematización de la producción científica nacional sobre adolescentes y jóvenes en los ámbitos de familia y pareja a partir del año 2000 (Primer resultado). CESJ.

Peñate, A. I., Semanat, R. y del Risco, O. (2016). Dinámicas de adolescentes y jóvenes cubanos en los ámbitos de familia y pareja (segundo resultado). Informe integrador CESJ.

Peñate, A. I., Semanat, R. y del Risco, O. (2020). Adolescentes y jóvenes cubanos en los ámbitos de familia y pareja. Sistematización de una experiencia (2015-2019). Editorial Abril. CESJ/UNFPA.

Romero y Vidal (2008). ¿Qué es la Educación Popular? La Habana: Editorial Caminos.

Identidades culturales en jóvenes mexicanos

IRIS RUBI MONROY VELASCO[144], MIRYAM ESPINOSA DULANTO[145],

ERICK ROMERO FONSECA[146] Y KARLA PATRICIA VALDÉS GARCÍA [147]

Resumen

Esta ponencia tiene por objetivo mostrar las investigaciones que se han realizado sobre identidad cultural en jóvenes mexicanos de diferentes Estados de la República Mexicana. Tal es el caso de la investigación realizada en el Estado de México, con jóvenes otomíes, seguida de la realizada en la Frontera de México con Estados Unidos, allí se abordó el caso de las mujeres jóvenes Mexican-American de primera generación, que estudian la Universidad en una institución extranjera, específicamente en Brownsville, Texas. Por último, se trabajó con estudiantes universitarios en la ciudad de Saltillo, Coahuila.

Palabras clave. Jóvenes mexicanos, identidades, cultura, identidad híbrida.

La identidad es una serie de construcciones que los individuos, en este caso, los jóvenes, tienen de sí mismos y que están mediadas y co-construidas por las interacciones que tienen con los Otros en la vida cotidiana y que se van transformando en un proceso continuo de identificación-diferenciación con el otro, sin importar la etapa de la vida en la que se encuentre. La vida social juega un rol importante en la formación de

[144] Profesora/Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila. E-mail: iris.monroy@uadec.edu.mx

[145] Profesora/Investigadora de The University of Texas Rio Grande Valley. E-mail: Miryam.EspinosaDulanto@UTRGV.edu

[146] Lic. En Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila. E-mail: ismatac@gmail.com

[147] Profesora/Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila. E-mail: karlavaldes@uadec.edu.mx

las identidades. Esta ponencia tiene por objetivo mostrar las investigaciones que se han realizado sobre identidad cultural en jóvenes mexicanos de diferentes Estados de la República Mexicana. Tal es el caso de la investigación realizada en el Estado de México, con jóvenes otomíes, seguida de la realizada en la Frontera de México con Estados Unidos, allí se abordó el caso de las mujeres jóvenes Mexican-American de primera generación, que estudian la Universidad en una institución extranjera, específicamente en Brownsville, Texas.

Por último, se trabajó en un escenario en el norte del país con estudiantes universitarios de las carreras de psicología, historia y ciencias de la comunicación en la ciudad de Saltillo, Coahuila. En cada una de estos contextos se comparten elementos identitarios que los construyen y los hacen ser y pertenecer. El análisis que se hace parte desde la psicología cultural y se completa con un análisis nuclear tópico que pretende identificar los consensos y disensos a los que llegaron. De forma general, se puede decir que las identidades de estos jóvenes subyacen cuando se conjuntan los espacios en los que se desenvuelven porque están atravesados por la historia, el territorio y los elementos culturales de tradición y transformación que ellos van teniendo a lo largo de su paso por la vida. Se buscó desarrollar y contextualizar los elementos culturales más significativos de todas las regiones encontrados en las y los jóvenes. Algunos de los elementos se hallan en un escenario más tradicional, incluso se podría afirmar que los comparten con los jóvenes de la comunidad étnica, sin ni siquiera pertenecer a uno como tal. Algunos elementos que se encontraron que permean en estas regiones son: las fiestas tradicionales, los rituales religiosos, el consumo desmedido sobre productos de segunda o tercera necesidad. Los elementos que integran conforman una identidad híbrida que no tiene manera de parar o detenerse porque se va construyendo en forma de espiral.

Identidades Juveniles

La identidad es inseparable de la cultura, la identidad se forma a partir de ella, a través de los grupos a los que se pertenece (Giménez, 2004). La identidad es una construcción discursiva y todo discurso es en términos generales, la expresión, la definición de algo sobre algo. Cuando hablamos de nuestra identidad, estamos construyendo un discurso, ese discurso va a mostrar la pertenencia y a la vez la diferencia sobre un sustento concreto, la cultura. Entonces, la pertenencia se construye como una representación que refleja lo que un grupo piensa que es. La cultura evidencia lo que ese grupo es. La identidad permite decir, hablar, construir un discurso sobre lo que se piensa que se es (García y Baeza, 2002).

Por consiguiente, la identidad cultural constituye un proceso sociopsicológico de comunicación cultural, el término identidad cultural indica, sin dudas, un concepto relacional que asocia a la cultura y a la identidad. Como se ha mencionado hasta este momento, la cultura es una construcción simbólica de las prácticas sociales, es una realidad objetiva y subjetiva que conlleva manifestaciones y representaciones que otorgan significado a los actores sociales, que son quienes lo ponen en práctica. La identidad es un discurso que permite que el actor social pueda decir "yo soy o nosotros somos esto", pero que solo pueden construirse a partir de la cultura (García y Baeza, 2002).

Por lo tanto, la interacción que se mantiene entre los integrantes de la comunidad para conformar su identidad cultural se da en un lugar específico que se denomina territorio, entendido este como un "espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicos" (Giménez, 2005, p. 9). Dicho territorio guarda una relación estrecha con la identidad cultural, dado que brinda un sentimiento de pertenencia a múltiples colectivos que lo consideran como un símbolo socio-cultural. Respecto a estos territorios, Giménez (1999) considera que "se trata de

territorios-signos que se consideran también como una herencia común, como la tierra de los padres y de los antepasados" (p. 111), "con relación a los cuales todos se sienten y se comportan como descendientes genuinos y como hermanos de sangre" (Tönnies, 1947 como se citó en Pollini, 1987, p. 201). Al conjuntar la identidad con el territorio, podríamos ubicar las identidades juveniles como "construcciones socio históricamente situadas y significadas" (Valenzuela, 2009, p. 35). Lo anterior implica asumir que dichas identidades juveniles "se construyen a partir de relaciones sociales inscritas en redes de poder y, frecuentemente, se establecen a partir del grupo socioeconómico" (Valenzuela, 2009, p. 37).

Según Valenzuela (2009), los jóvenes conforman identidades transitorias pues "son cambiantes, se construyen y reconstruyen en la interacción social y no son adscripciones cristalizadas o esencialistas, ni están linealmente definidas por los procesos económicos o por otros campos relacionales ya señalados" (p. 37). Por tanto, más allá de observar los cambios físicos y biológicos, lo que importa es enfatizar los cambios, sus significados y su inserción dentro de la dinámica sociocultural de la sociedad, pues los jóvenes se encuentran insertos en esta dinámica.

Por último, las identidades juveniles son resultado de procesos de disputa y negociación entre las representaciones sobre la juventud. Respecto a esto, Valenzuela (2009) observa que:

> Conjuntamente con este proceso de heterorepresentación (es decir, representaciones externas sobre la juventud) se encuentran las autopercepciones desde los propios jóvenes. (...) Las auto y las hetero percepciones se inscriben en ámbitos relacionales desde los cuales se construyen los imaginarios colectivos sobre los jóvenes. (p.36)

Como se ha visto a lo largo de las líneas anteriores, la identidad representa un dilema y un tema de debate relevante que compete a distintas disciplinas sociales. Al momento de traer este debate al campo de la juventud, una nueva complejidad es creada: los jóvenes son vistos como sujetos sociales más allá de su biología, más allá de las perspectivas clásicas que los ubicaban como individuos insertos en una etapa del desarrollo. La juventud se revela a sí misma como un sector social complejo, que se experimenta en concordancia con los contextos sociales específicos en los que surge y, de igual manera, las identidades juveniles se construyen dentro de estas distintas realidades sociales. ¿De qué manera esta nueva complejidad se observa dentro de la investigación académica? A continuación, se presenta una compilación de trabajos científicos que parten desde los supuestos anteriormente expuestos.

Juventudes en contexto

La identidad no es un elemento o "parte" del individuo que se pueda encontrar en un aspecto como la biología o que se pueda atribuir solo a fuerzas internas del sí mismo. Es más bien la serie de construcciones que los individuos, en este caso, los jóvenes, tienen de sí mismos y que están mediadas y co-construidas por las interacciones que tienen con los otros en la vida cotidiana y que se van transformando en un proceso continuo de identificación-diferenciación con el otro, sin importar la etapa de la vida en la que se encuentre.

La vida social juega un rol importante en la formación de las identidades. Es por ello que las intervenciones que se reportan en este capítulo se han realizado a lo largo de ocho años en diferentes contextos. Estos lugares tienen tonalidades diversas. Iniciamos con una investigación realizada en el Estado de México, con jóvenes otomíes (Monroy et al., 2016). Estos hombres y mujeres se encuentran en un proceso de transformación y transición de los elementos culturales establecidos de forma tradicional dentro de su grupo

étnico. Entre los elementos más representativos que se pueden destacar, podemos encontrar que las mujeres jóvenes otomíes están saliendo de la comunidad a estudiar la universidad, siendo la primera generación en realizarlo. Por el contrario, los hombres no buscan la formación universitaria, de hecho, mantienen un rol más tradicional. Una de las principales razones que refieren para no seguir estudiando es el "ganar dinero" porque se asumen como proveedores principales del futuro sustento familiar.

Continuando con las intervenciones realizadas, se aborda el caso de las mujeres jóvenes mexican-american de primera generación (Espinosa-Dulanto y Monroy, 2019), que estudian la Universidad en una institución extranjera, específicamente en Brownsville, Texas. Estas mujeres han librado un sinfín de vicisitudes, en ambos países, ya que tienen una identidad cultural escindida y están en constante conflicto. Por un lado, desean mantener los elementos culturales mexicanos, aprendidos en el seno familiar, y por el otro, transformarlos para adecuarse al contexto actual en el que se desarrollan, que es en la Universidad en Estados Unidos. Estas transiciones las someten a realizar esfuerzos extenuantes de continuas prácticas identitarias, que generan una hibridación cultural, de la cual en ocasiones no se percatan, pero tampoco pueden separarse, porque se complementan e interactúan para configurar su realidad.

Por último, se trabajó un escenario en el norte del país con estudiantes universitarios (Monroy, Valdés y Romero, 2019) de las carreras de psicología, historia y ciencias de la comunicación en la ciudad de Saltillo, Coahuila. Allí se observó cómo las identidades subyacen cuando se conjuntan espacios que están atravesados por la historia, el territorio y los elementos culturales de tradición y se buscó desarrollar y contextualizar los elementos culturales más significativos encontrados en las y los jóvenes. Estos elementos se hallan en un escenario más tradicional, incluso se podría afirmar que algunos se comparten con los jóvenes de la comunidad

étnica, ya que se mantienen permanentes en la identidad juvenil saltillense. Entre ellos encontramos: las fiestas tradicionales, los rituales religiosos típicos, el consumo desmedido sobre productos de segunda o tercera necesidad, influenciado por la cercanía geográfica con Estados Unidos, la cual va inoculando los elementos culturales que se van hibridando en la ciudad y, sobre todo, en la vida de las y los jóvenes.

En este sentido, la cultura y la identidad convergen para configurar pautas y prácticas identitarias en individuos pertenecientes a territorios específicos, de ahí la relevancia que tiene revisar la cultura para el análisis de la identidad.

Conclusiones

A partir de las reflexiones desarrolladas, podemos observar la complejidad del tema de identidad en general y, en específico, de la identidad cultural, aunado al abordaje del mismo a la(s) juventud(es), elemento que hace aún más difícil llegar a un consenso pleno. Sin embargo, esto permite la posibilidad de explorar en el laberinto del entendimiento del comportamiento humano a partir de los variados contextos, tanto de carácter ambiental como, sobre todo, de las diversas vías de integración de las interacciones humanas, y desde una gama de posturas teóricas surgidas de las ciencias sociales. Pretender siquiera comprender las diferentes identidades es una tarea ardua e interesante que nos trae a la mente la complejidad humana. La identidad y, específicamente, las identidades culturales determinan nuestro actuar cotidiano. Aunque la simpleza de considerar que las circunstancias nos lleven a un efecto “si a entonces b”, quede enormemente rebasada, esperemos colaborar para repensar desde diferentes perspectivas la subjetividad presente en cada uno de nosotros. Existen amplias y diferentes perspectivas para repensarnos, desde aquellas impuestas por el Estado, las miradas hegemónicas tanto de los legos como de los teóricos, desde los cotos de poder e incluso desde

nuestra propia mirada, asignándonos tales o cuales características que en muchas ocasiones dependerán hasta de la edad, siempre intentando comprender al ser social.

Referencias

García, C. y Baeza, R. (2002). Identidad cultural e investigación: hacia los pasos una vez perdidos. Cuba, La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

Giménez, G. (1999). La moda de las identidades: identidades y conflictos étnicos en México. En Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades (Ed.), La sociedad mexicana frente al tercer milenio (pp. 95-123). México: Miguel Ángel Porrúa.

Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología, 66,* 77-99. DOI: 10.2307/3541444

Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias, 7*(17), 8-24.

Tönnies, F. (1947). Comunidad y sociedad. En G. Pollini (1987). Appartenenza e identitá. Milán: Franco Angeli.

Monroy, I., Benjet, C. e Ito, E. (2016). Mujeres jóvenes otomíes: de la tradición a la transformación. *Alternativas en Psicología, 18*(33), 82-97.

Valenzuela, J. M. (2009). El Futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la Modernidad. Tijuana, Baja California, México.

Valenzuela, J. M. (2014). Tropeles juveniles: culturas e identidades (trans)fronterizas. México.

Las familias que transitan y sus discursos de género: dicotomías entre la diversidad y la heteronormatividad

PAULA ANDREA SERNA CARMONA [148]

Resumen

La presente reflexión se desarrolla a partir de la investigación titulada "Las familias que transitan y sus discursos de género", la cual buscó conocer el impacto que tienen los discursos de género de las familias en los procesos de tránsito de cinco jóvenes de la ciudad de Manizales, dejando en evidencia como los estereotipos, impactan los procesos de tránsito de tal manera que al parecer buscan una heteronormalización no solo de los cuerpos sino también de las vivencias del género. En la investigación se utilizó una metodología de carácter cualitativa mediada por entrevistas a profundidad y conversatorios.

Objetivos

Como ya se señaló en la presentación del resumen, la intensión de esta investigación fue conocer el impacto que tienen los discursos de género de las familias, en los procesos de tránsito de cinco jóvenes de la ciudad de Manizales.

Para alcanzar el propósito de esta investigación se plantearon los siguientes objetivos específicos.

- Identificar cómo los integrantes de la familia han construido su discurso de género
- Describir el significado que la familia le otorga al género y a la identidad de género

Resultados

[148] Trabajadora Social. Especialista y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano. Doctorando en diversidad de la Universidad de Manizales, investigadora de la universidad Católica Luis Amigó, adscrita a la línea de investigación de calidad de vida.

Para la presentación de los resultados es importante tener en cuenta que los mismos se expondrán inicialmente de cara a cada uno de los objetivos específicos, para finalmente presentar el objetivo general que permite no dar por terminada la investigación, sino por el contrario, dar lugar a nuevas preguntas.

En relación al primer objetivo, es importante señalar que en todas las familias los discursos de género se han construido desde las relaciones intergeneracionales, que están sustentadas en lo que históricamente se ha trasmitido en relación a los roles y estereotipos que tienen que ver con el género. Para entender un poco mejor como se construyen los discursos de género es necesario tener algunas claridades conceptuales, que por cuestiones de interés del documento no se van a profundizar.

El sexo, se puede entender como un conjunto de características biológicas que, dependiendo de condiciones anatómicas, cromosómicas, fisiológicas y hormonales, nos permiten ubicar a una persona como hombre, mujer o en su defecto intersexual. En relación al sexo, es necesario señalar que bajo las consideraciones del mismo emerge la categoría del género, el cual según Castañeda et al. (1999) se refiere a "las características socialmente construidas que definen y relacionan los ámbitos del ser y del quehacer femenino y masculino" (p.131). Estas características "permiten revisar los elementos simbólicos que constituyen el carácter construido y social de los roles, personalidades, de lo considerado socialmente como propio de la diferencia entre mujeres y hombres: lo femenino y lo masculino" (Mejía. 2015, p. 17).

En este orden de ideas, cuando naces con un órgano sexual femenino, se realiza toda una construcción social alrededor de ti, la cual está centrada en elementos como: Qué ropa debes vestir; cómo debes llevar el cabello; cómo te debes comportar; qué debes estudiar; con quién te debes casar; cómo debes llevar la casa;

cuantos hijos debes tener y realmente no alcanzaría este documento para dar cuenta de lo que significa nacer en femenino.

> Cuando ella nació teníamos mucha ropa, vestidos, moños (…) Le pusimos aretes a los días de nacida, me gustaba mucho vestirla de rosado y colores femeninos (…) tenía muchas muñecas y peluches, mi familia le trajo mucha ropa y cosas de niña, es que era la única niña de la casa entonces estábamos muy emocionados. (M-1, 2020, p. 3)

Claro que no muy lejano, esta nacer en masculino en una sociedad que no te permite llorar, sentir, emocionarte y desmoronarte. Posicionando al hombre bajo la premisa de ser fuertes, emprendedores, proveedores de protección y alivio para sus hijos y sus vulnerables compañeras. En relación a esto, Kaufman (1994 citado en Hardy y Jiménez 2001) afirma que:

> La masculinidad posee un elemento clave que es el poder; ser hombre significa tener y ejercer poder. El poder asociado a la masculinidad exige poseer algunas características, tales como ganar, ordenar, lograr objetivos y ser duro (…) Aplicado en un sentido amplio, poder también significa controlar sentimientos, emociones y necesidades afectivas, para evitar la pérdida de dominio y el control sobre los otros, y también por el temor de que le atribuyan características femeninas, que son absolutamente rechazadas. (p.4)

En este sentido lo masculino se distancia de manera significativa de lo femenino, en la medida que a lo femenino se le atribuye funciones relacionadas con "el bienestar de su familia haciéndose cargo de las labores de cuidado, crianza y educación de los hijos, preparando los alimentos, manteniendo limpio y organizado el hogar y satisfaciendo las necesidades de protección y apoyo emocional de sus miembros" (Vargas, 2007, p.13).

Pero en este caso, es necesario señalar que estas formas de vivir y existir en masculino y en femenino, están socialmente construidas desde uno de los escenarios de socialización más importantes que cualquier ser humano puede tener y este es la familia, la cual repercute de manera significativa en los estereotipos heteronormativos en los cuales "pues es que las niñas nacen como niñas y se quedan allí y los niños nacen como niños y eso les permite ocupar un lugar en la familia y en la sociedad " (P-2, 2020, p.8). "pues a mí me enseñaron que a las mujeres nos gustan los hombres y a los hombres las mujeres, uno si veía un homosexual por ahí, y normalmente le decía que era la loca del pueblo" (M-1, 2020, p. 3). "Mi papá era un hombre fuerte, protector, nos daba todo lo que necesitábamos, y mi mamá nos cuidada, estaba al tanto de la casa y de nosotros" (M-3. 2020, p. 2). "nosotras las mujeres siempre estábamos en casa, no estudiábamos. Mi abuela decía que, para hacer de comer, lavar platos y mantener una casa no había que ir a la escuela" (M-2, 2020, p. 5).

En este orden de ideas:

> Las dinámicas familiares (…) se han interpretado como y desde un espacio privado que doméstica, regula y condiciona cuerpos y roles de sus miembros, a través de un relato y unas prácticas disciplinares que definen a priori las conductas en sintonía con el sexo/género de sus miembros determinados al momento de nacer. (Caribe afirmativo, 2019, pp. 32-33)

Esto significa entonces que nacer con un órgano sexual masculino o femenino determinará tu lugar de mundo, tu vivencia; lo que puedes emprender y alcanzar. Pero ¿Qué pasa si naces con un órgano sexual femenino, pero vives y sientes en masculino? Es allí cuando tiene lugar la identidad de género la cual se puede entender como "la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la experimenta profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado" (ONU, 2013, p.5).

Es aquí donde tiene lugar el segundo objetivo específico que direcciono en esta investigación, encontrando así que la identidad de género es entendida por las familias, como una manera de vivir de ser y de sentir. “Yo la verdad entiendo que, aunque ella nació con un órgano sexual masculino, no se siente hombre y nunca se ha sentido hombre” (M-2, 2020, p. 5). “Para mí eso tiene que ver, con que él no se identifica con ser hombre, es como si no se sintiera parte del mundo masculino” (P-1, 2020, p.8). “Es una forma de vivir el género, que nos obliga a pensar distinto, dado que no se trata de una cosa que pasa de la noche a la mañana, es un proceso en el que uno los ve fortalecerse” (M-4, 2020, p. 5).

En este orden de ideas, las familias intentan romper de manera inconsciente una lectura desde la cual siempre se han vinculado el sexo y la identidad de género, tratando de entender los cambios que se dan en términos de las identidades y cómo estas no guardan relación directa con el sexo biológico. Dando lugar a las identidades trans masculinas y femeninas.

El término mujeres trans se refiere a personas cuyo sexo asignado al nacer fue masculino mientras que su identidad de género es femenina. Por otra parte, el término hombres trans se refiere a aquellas personas cuyo sexo asignado al nacer fue femenino mientras que su identidad de género es masculina. El término persona trans también puede ser utilizado por alguien que se identifica fuera del binario, mujer/hombre (CIDH, 2015, p.33).

Pero es importante señalar que las familias participantes en la investigación no han realizado rupturas significativas con la identidad de género y el género, lo cual da lugar al objetivo general de la investigación, pudiendo encontrar narrativas como la siguiente.

Es que ella quiere ser mujer, para unas cosas y no para otras, ella quiere estar pintándose, viéndose en el espejo, pero no lava un solo plato en la casa. Ella quiere que la deje salir a la calle como antes, como cuando era un hombre, pero ella ahora es mujer y se debe comportar como tal" (M-4, 2020, p. 3).

Por ello cuando una mujer transgénero realiza el tránsito, implica perdidas en cuanto a sus libertades, dado que la experiencia de vivir en masculino, es muy diferente a la de vivir en femenino. Como resultado para las familias, transitar implica no solo cambiar la ropa, el nombre y las expresiones de género que le permitan un proceso de identificación, sino también que se debe cambiar para que los demás realicen esa relación entre lo que se quiere ser y lo que la sociedad espera.

Esto significa entonces que las construcciones intergeneracionales que se han realizado entorno el género, impactan de manera significativa el tránsito.

Es que, si él quiere ser un hombre de verdad, debe comportarse como tal, es que a mí me da la impresión que dicen que se sienten como hombres, pero son débiles de carácter, yo creo que ser hombre no es solo aplicarse la testosterona sino también una actitud que en ocasiones no se les nota (M-4, 2020, p. 3).

Estas lecturas que hacen las familias están íntimamente relacionadas con los estereotipos los cuales se entienden cómo.

Una visión generalizada o una preconcepción sobre los atributos o características de los miembros de un grupo en particular o sobre los roles que tales miembros deben cumplir:

> (…) Los estereotipos presumen que todas las personas miembros de un cierto grupo social poseen atributos o características particulares (…) El elemento clave es que, en tanto se presume que el grupo específico posee tales atributos o características o cumple con esos roles, se cree que una persona, por

el solo hecho de pertenecer a él, actuará de conformidad con la visión generalizada o preconcepción existente acerca del mismo. (Cook y Cusack, 2010, p.31)

En orden de ideas los discursos de género impactan de manera significativa los procesos de tránsito, dado que las lecturas que tienen los padres y madres en relación a lo femenino y masculino, configuran un constructo social que no es fácil de romper. Resultando entonces interesante cómo pueden hacer rupturas entre el sexo y la identidad de género, pero no entre la identidad de género y el género. Repercutiendo esto en lo que se espera de un chico o una chica que está realizando un proceso de tránsito, terminando así en procesos de heteronormalización en un mundo que aun ven de manera binaria.

Metodología

Esta reflexión es el resultado de un proceso de investigación apoyado por la Universidad Católica Luis Amigó sede Manizales, en mi calidad de docente investigadora. La búsqueda investigativa se centró en poder conocer el impacto que tienen los discursos de género de las familias, en los procesos de tránsito de cinco jóvenes de la ciudad de Manizales.

Esta fue una investigación de carácter cualitativo y se utilizó la entrevista a profundidad buscando que la misma permitiera "construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro (…) siguiendo un modelo de plática entre iguales (…) dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones" (Taylor y Bogdan, 2000, p 101). Dichas entrevistas se realizaron de manera individual, buscando que los participantes se sintieran tranquilos al momento de proporcionar las respuestas.

El análisis de la información se realizó por medio del ATLAS.ti, el cual se entiende como "un programa computacional que asiste a quien realiza un análisis cualitativo, proporcionando una herramienta que facilita la organización, manejo e interpretación de grandes cantidades de datos textuales". (Cuevas et al., 2014, p.5). En esta herramienta se ubicaron inicialmente tres categorías centrales las cuales respondían de manera específica a cada uno de los objetivos, estas categorías fueron, discurso de género, género y proceso de tránsito.

La codificación en la cual se encuentran las narrativas, la letra (P) corresponde a padre y la letra (M) corresponde a madre. Posterior a ello se encuentra un numero el cual corresponde al de la entrevista. Todas las entrevistas fueron transcritas y es por ello que en el desarrollo del documento se pueden encontrar algunas narrativas de las personas participantes en el proceso de investigación.

Referencias

Caribe Afirmativo. (2019). Devenir en silencio. Exploración de la violencia intrafamiliar hacia personas LGBT y entre parejas del mismo sexo/género en el Caribe colombiano. Recuperado de: https://caribeafirmativo.lgbt/wp-content/uploads/2019/08/Devenir-en-Silencio-_online.pdf

Castañeda, A., Astraín, R., Martínez, R., Sánchez, C. y Rodríguez, A. (1999). Algunas reflexiones sobre el género. *Revista Cubana de Salud* Pública, *25*(2), 129-142. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0864-34661999000200004

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). Informe Violencia contra Personas LGBTI. Recuperado de: http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf

Cook, R. y Cusack, S. (2010). Estereotipos de Género Perspectivas Legales Transnacionales. Recuperado de: https://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/estereotipos-de-genero.pdf

Cuevas, R. et al. (2014). Manual de introducción a ATLAS ti 7.

Hardy, E. y Jiménez, A. (2001). Masculinidad y género. *Revista Cubana Salud Pública 27*(2), 77-88 Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0864-34662001000200001

Mejía, C. (2015). Sexo y género. Diferencias e implicaciones para la conformación de los mandatos culturales de los sujetos sexuados. En Taguenca, Juan. Cultura, política y sociedad Una visión calidoscópica y multidisciplinar. Pachuca de Soto. (México): Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: https://www.aacademica.org/carlos.mejia.reyes/12

Naciones Unidas. (2013). Orientación sexual e identidad de género en el derecho internacional de los derechos humanos. Recuperado de: http://acnudh.org/wp-content/uploads/2013/11/orentaci%C3%B3n-sexual-e-identidad-de-g%C3%A9nero2.pdf

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Recuperado de: http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf

Vargas, T. (2007). Sexualidad mucho más que sexo. Una guía para mantener una sexualidad saludable. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Ediciones Uniandes.

Naciendo como maestras en sexualidad con las Infancias

LUZ ANGELA ACUÑA BURGOS[149] *Y KAREN DANIELA SAAVEDRA QUINTERO*[150]

Resumen

Este artículo busca analizar el lugar de las maestras en educación infantil como una alternativa para nacer en sexualidad con las infancias desde el trabajo realizado en un proyecto de investigación de UNIMINUTO, pues la concepción que se tiene acerca de la sexualidad está muy arraigada al ámbito biológico, asociada únicamente a la genitalidad. La metodología plantea una investigación cualitativa, con enfoque fenomenológico con método autobiográfico narrativo. Como resultado se hace propone que desde el rol como maestras se generen prácticas vitales en sexualidad, generando transformaciones desde el actuar que permitan estar naciendo como maestras en sexualidad con las infancias.

Palabras clave. Nacimiento, infancias, maestras, sexualidad.

Introducción

Después de un tiempo de estar vinculadas al proyecto de investigación "Una mirada integral a las prácticas sexuales en estudiantes de UNIMINUTO (Sede principal, Bello y Villavicencio)" se evidencia que la concepción que se ha tenido acerca de la sexualidad está muy arraigada al ámbito biológico, asociada únicamente a la genitalidad, debido a que desde los contextos familiares de las investigadoras ha sido vista solo a partir de esta perspectiva, y debido a las dinámicas de poder dentro de cada familia ha sido siempre un tema poco o nada tratado. Lo mismo ocurre desde la escuela; pues en esta, la sexualidad es abordada desde la

[149] Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bogotá, Sede Principal), Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil.

[150] Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bogotá, Sede Principal), Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil.

misma perspectiva de lo genital y es hablada hasta el bachillerato, teniendo como fin informar acerca de los riesgos que pueden traer las enfermedades de transmisión sexual.

Debido a las experiencias vividas desde la familia y la escuela se evidencia un desconocimiento que genera miedo y pena al momento de participar en las actividades que se proponen dentro de la investigación, puesto que la sexualidad dentro de este proyecto es entendida como la interacción que surge entre varias personas desde los diversos ámbitos que componen las relaciones con el otro. Esto ha permitido ampliar las perspectivas, naciendo en nuevas posibilidades de concebir la sexualidad, teniendo en cuenta que como lo menciona Larrosa (2000) "El nacimiento es la aparición de la novedad radical: lo inesperado que interrumpe toda expectativa; el acontecimiento imprevisto que no puede tomarse como la consecuencia de ninguna causa y que no puede deducirse de ninguna situación anterior."(p.7); es así como, esta nueva experiencia ha posibilitado el surgir de nuevas ideas referentes a la sexualidad, dejando a un lado ese miedo a lo desconocido que no permite una apertura a nuevos comienzos y la capacidad de emerger con el otro.

Por lo anterior, se pretende analizar el lugar de las maestras en educación infantil como una alternativa para nacer en sexualidad con las infancias desde el trabajo realizado en el proyecto de investigación; entendiendo el nacimiento como lo nuevo y lo inesperado que permite abrirse a nuevas experiencias y nuevas posibilidades de ser y descubrir el mundo. Para ello se hablará del nacimiento como maestras en sexualidad, con el fin de reconocer la importancia de hablar de este tema con las infancias, generando un espacio de transformación que permita el surgimiento de la sexualidad desde la escuela y la relación maestra niñez.

Metodología

El tipo de investigación propuesto para la realización el presente artículo es la investigación cualitativa, puesto que esta permite realizar las aproximaciones a particularidades sociales como lo menciona González (2013) citada en Portilla, Rojas y Hernández (2014) "Tiene como propósito la construcción de conocimiento sobre la realidad social, a partir de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes la originan y la viven" (p.6).

De este modo, el enfoque de investigación es fenomenológico, ya que como lo menciona Fuster (2019) este "Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto" (p. 202); es así como a partir de las experiencias vividas por las investigadoras respecto al tema de la sexualidad se hace una reflexión acerca de cómo se entiende esta con las infancias y como nacer con ellas desde la relación maestro niñez. Por esta razón, el método seleccionado para desarrollar este artículo fue el autobiográfico narrativo, que como lo afirman Ladín y Sánchez (2019) "Narrar es un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida y develar los significados construidos generados por la relación que las personas establecen con su mundo" (p. 229); de este modo, por medio de estas narrativas emergen los sentires frente al tema de investigación, haciendo que se hagan visibles categorías que permiten hacer un análisis de la información que surge a partir de las experiencias contadas.

Resultados

La sexualidad es un tema poco abordado con las infancias, debido a que ésta se entiende generalmente desde el ámbito biológico, dejando de lado los otros aspectos que la componen, negando la posibilidad de entablar diálogos entorno a ella, lo cual ha hecho que desde las narrativas descritas a continuación, que surgen

de las propias vivencias de las investigadoras en torno a la concepción de sexualidad, se generen las presentes categorías de análisis que permiten vislumbrar las siguientes reflexiones.

De la práctica sexual de muerte a la práctica sexual de vida

Cuando se habla de sexualidad generalmente con lo primero con lo que se relaciona es con la genitalidad, dado que, a través de las instituciones sociales como la familia y la escuela, se reproduce un modelo en donde la sexualidad es considerada como un tema tabú que genera desconocimiento, vergüenza y miedo de ser dialogada, que para este escrito se denomina prácticas sexuales de muerte, que se reproducen dentro de la misma sociedad.

Para ampliar lo anterior se presenta la siguiente narrativa:

> Tenía la concepción de que la sexualidad estaba limitada al ámbito biológico del ser y sentía que este ámbito era algo que hacía parte de mi vida íntima, algo que solo me pertenece, de lo cual no hablo por miedo a ser juzgada por los demás, ser expuesta ante otros y a que tuvieran el poder de acceder y calificar mis vivencias frente a la sexualidad o simplemente que se burlen porque no tengo mucha experiencia. (Relato Luz Acuña)

Lo anterior permite demostrar cómo a partir de la negación del tema generado desde el totalitarismo que se hace evidente en las diferentes instituciones sociales en torno al tema de la sexualidad se generan miedos e incertidumbres pues como lo menciona Larrosa (2000) “Un sistema totalitario es un orden estable y estabilizado al que repugna la incertidumbre. Por eso el totalitarismo supone la pretensión de proyectar, planificar y fabricar el futuro” (p.8). De esta manera, la hegemonía de la concepción de la sexualidad dada desde el contexto familiar y educativo está encaminada hacia la genitalidad, produciendo discursos de miedo

y negación, en donde el hablar de este tema genera vergüenza al ser llevado a una esfera pública y en donde la sexualidad es dialogada con el fin de prevenir situaciones desde lo biológico, desconociendo los demás ámbitos que la componen como se evidencia en el siguiente fragmento de narrativa *"*Me acerqué a temas de prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados, porque en mi colegio se preocupaban porque se tuviera una conciencia del autocuidado*"* (Relato Karen Saavedra); de este modo, estas prácticas de muerte entendidas como la pena, el miedo, el desconocimiento, la vergüenza y la negación hacen que el silencio respecto a la sexualidad impida que se generen unas prácticas sexuales vitales en donde la sexualidad es entendida de manera holística.

¿Cómo transformar algo que no vivimos?

Para que se gesten prácticas sexuales vitales son necesarios encuentros con el otro en donde se tengan como fin el diálogo y la libertad de expresión sin el miedo al qué dirán, dejando de lado el enfoque racional que no permite el actuar frente a las diversas situaciones, así como se logra evidenciar en la siguiente narrativa.

> Al principio me sentía muy incómoda, pues los profesores hablan con tanta propiedad que me siento en un mar de información desconocida, razón por la cual casi no participo, pues de cierta manera me avergüenza ahondar en temas que no suelo exponer abiertamente, cada vez que preguntaban sobre algo en específico, esperaba no ser nombrada, podía sentir como me sonrojaba, al pensar qué respuesta dar me alteraba y mi voz se entrecortaba. (Relato Karen Saavedra)

Es así que se revela como esas concepciones que se traen de los entornos sociales, hacen que se generen conductas de raciocinio en donde se está pensando constantemente el qué decir dejando de lado las emociones que se generan entorno a la sexualidad y que como lo menciona Matura (2002) "al declararnos seres racionales

vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional" (p.5). De ahí que la sexualidad está siendo razonada desde las fundamentaciones que proponen diversos autores para tratar de explicarla, haciendo que se encasille en una manera específica de ver la sexualidad que está fuera de lo que se vive respecto a ella.

Por esto, para darle un verdadero sentido a la sexualidad es necesario realizar una movilización entorno a dejar de lado el vivir en la razón, en el tratar de explicar y analizar la sexualidad, permitiendo vivirla para lograr abrirse a nuevas posibilidades de ser desde el actuar en interacción con el otro y consigo mismo desde las diferentes esferas que componen la sociedad.

De la transición de lo íntimo - privado - social a lo público

Para que se generen esas transformaciones desde las esferas que constituyen a la sociedad es necesario hacer una distinción de estas, pues cada una de ellas es parte fundamental para el desarrollo de la concepción de la sexualidad, y dado que en muchas ocasiones algunas esferas prevalecen sobre las otras, se han generado pensamientos distantes de lo que realmente sería vivirla.

Es así como en ocasiones cuando se crean espacios de conversación entorno a la sexualidad generalmente lo que se busca es ahondar en lo que sucede desde la intimidad del individuo, tratando de que salgan a la luz esas prácticas que se realizan desde este lugar; pero no siempre esto se quiere expresar, y no es una obligación hacerlo, pues lo íntimo es aquello que pertenece a cada uno y que como lo menciona Garzón (2003) es el ámbito de los pensamientos de cada individuo, de lo que aún no se expresa y que quizás nunca lo hará, no porque no lo desee expresar sino porque es inexpresable. De este modo, la intimidad es una esfera que

está oculta, por tal razón no existe ninguna circunstancia que obligue el exponerse y esto está relacionado directamente con la esfera privada, que se convierte en ese espacio privativo, que está ubicado dentro de la familia, es allí donde se guardan todas las intimidades que permean a los individuos, como se ve reflejado en el siguiente fragmento de narrativa "me llamó la atención que mencionó como para ella era normal andar en ropa interior por su casa estando en presencia de su familia ¿en dónde estarían los límites entre mi intimidad y la privacidad de mi hogar?" (Relato Luz Acuña).

En efecto, la esfera privada está atravesada por las diferentes dinámicas del contexto familiar y que impiden la interacción con otros, en aspectos políticos ya que como lo expresa Arendt (2016) "La privación de lo privado radica en la ausencia de los demás; hasta donde concierne a los otros, el hombre privado no aparece y, por lo tanto, es como si no existiera" (p.67). De este modo, se evidencia que la esfera privada está perdiendo su esencia y se está ubicando dentro de la esfera de lo social, reproduciendo comportamientos que pertenecen a los aspectos íntimo y privado, como se evidencia a continuación:

> Yo tampoco tendría la confianza de estar así frente a mis padres o de hablar de temas como los que mencionaba otro compañero acerca de cómo prefería sus encuentros sexuales con su pareja; él lo mencionaba de manera tan abierta como si estuviera exhibiendo eso que solo le pertenece a él, pero poniendo este tema al descubierto frente a los demás. (Relato Karen Saavedra)

Así, los diálogos generados en torno a la sexualidad muchas veces están encaminados a mostrar lo que se puede ofrecer a los demás, que en palabras de Byung- Chul (2018) afirma que "el cuerpo, con su valor de exposición, equivale a una mercancía" (p.14); de esta forma, se analiza cómo las personas se están exhibiendo constantemente como a través de una vitrina, en donde cualquiera puede observar todo de ellas.

Es por esto, que la discusión acerca de la sexualidad se debe llevar a una esfera pública, entendida como "La presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura de la realidad del mundo y de nosotros mismos" (Arendt, 2016, p. 60) es decir, tener un punto de encuentro para dialogar en torno a temas de sexualidad que consideren todos los ámbitos que la componen, construyendo con el otro diferentes miradas y transformando perspectivas desde el dialogar y el vivir, convirtiendo este tema en un asunto político que permita una movilización crítica frente a una cuestión que permea la condición humana.

Naciendo como maestras en sexualidad

Es así como a partir de las experiencias vividas la concepción que se tenía de la sexualidad se ha transformado, ampliando las perspectivas frente al tema permitiendo cambiar esas ideas sesgadas que limitaban la sexualidad a un asunto meramente genital haciendo que surjan estos interrogantes, ¿Cómo podemos transformar esta percepción desde nuestro ser maestras? ¿Cómo vivir con las infancias el tema de la sexualidad? ¿De qué manera podemos nacer en sexualidad con las infancias?

Sin lugar a duda, el haber participado en el proyecto de investigación ha posibilitado este cambio de perspectiva frente al tema de sexualidad dando lugar a un nacimiento desde el rol como maestras pues como lo menciona Higuero (2002) "Aparece como la auténtica capacidad de origen, pues en virtud de ella tiene lugar la aparición de seres humanos en el mundo" (p.153); permitiendo que desde el ser maestras se entienda y se viva la sexualidad desde otras miradas, dando paso a la novedad, lo inesperado, la sorpresa, siendo maestras que piensan que la sexualidad es un tema del que se debe hablar con las infancias entendiendo estas como lo afirma Fernández (2019) "el devenir adulto y niñez, es un sistema que mutuamente se recrea, son las voces que están siendo en todo momento, son un encuentro humano y no se puede reducir a una etapa de la vida" (p.6);

es decir, para nacer en sexualidad con las infancias, se debe construir espacios de encuentro en esa relación entre el adulto y la niñez que permitan vivir experiencias y construir aprendizajes mutuos en torno a la sexualidad, generando así "un espacio de experiencias, acontecimientos, inesperados e imprevisibles, mundo del devenir y no apenas de la historia, tiempo del *aión* y no solamente de *chronos*"(Kohan, 2009, p.33); realizando una movilización frente a la sexualidad como un tema abierto al diálogo, dentro de un espacio de lo político en donde se permite cuestionar, aportar ideas, solucionar situaciones, abrirse a la escucha en la posibilidad de asombrarse viviendo en el aquí y el ahora comprendiendo que la sexualidad se construye a partir de lo que se vive y que se transforma en el encuentro con el otro.

Conclusiones

A partir de las vivencias narradas se logró analizar el lugar de las maestras en educación infantil como una alternativa para nacer en sexualidad con las infancias, entendiendo que desde las instituciones sociales hay una influencia en las concepciones sesgadas que se tienen de la sexualidad, haciendo que se generen prácticas de muerte que se traducen en miedo, pena, culpa, vergüenza y desconocimiento en torno a esta categoría, pues esta es entendida únicamente desde la genitalidad. Es por lo anterior, que desde el rol como maestras el generar prácticas vitales en sexualidad implica en vivir junto con las infancias la posibilidad de entender la sexualidad como un tema que abarca los diferentes ámbitos que componen el ser humano y que es en las acciones que se puede nacer desde el descubrimiento de nuevas miradas que son puestas en diálogo desde una esfera de lo público, convirtiendo estas acciones en un acto político en donde se nace, dando paso a la novedad, la incertidumbre, lo inesperado, generando así transformaciones desde el actuar que permitan estar naciendo como maestras en sexualidad con las infancias.

Referencias

Arendt, H. (2016). La condición humana. Editorial Paidós ISBN: 978-84-493-3163-3. Recuperado de: https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/32/31441_La_condicion_humana.pdf

Byung-Chul, H. (2018). La agonía del Eros. Herder Editorial. ISBN 978-84-254-3360-3

Fernández, H. (2019). Infancias Emergentes. Bogotá: Manuscrito inédito prestado por publicación. (s.p)

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones, 7*(1), 201-229. DOI: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Garzón, E. (2003). Lo íntimo, lo privado y lo público. Revista Claves de Razón Práctica, número 137, Madrid, España. Recuperado de: http://www.itei.org.mx/v3/micrositios/diplomado/2016/ocotlan/anexos/presentaciones/iv_-_1a6_-_lo_intimo_lo_privado.pdf

Higuero, F. J. (2002). La construcción del principio de natividad en el pensamiento de Hannah Arendt. Convivium, 143-160.

Kohan, W. (2009). Infancia y filosofía. Editorial progreso. Recuperado de: https://www.scribd.com/document/148839753/Walter-Kohan-Infancia-y-Filosofia

Landín, M. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación, 28*(54). Recuperado de: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/20789/20536

Larrosa, J. (2000). Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Novedades Educativas. Recuperado de: http://603258.gesundheitundkosmetik.de/descargar/603258/Pedagogia%2Bprofana.pdf

Maturana, H. (2002). Emociones y lenguaje en educación y política, Dolmen ediciones S.A, España.

Portilla, M., Rojas, F. y Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. Recuperado de: https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192/pdf_34.

Mesa 05

Diversidad sexual, disidencia amorosa y juventudes: prácticas y discursos hacia la inclusión

Transformando Imaginarios

ELISA JIMENO CALLE[151]*,MARGARITA GONZÁLEZ ROJAS*[152]*, LAURA MALAGÓN COTRINO*[153]*,*

HELENA GONZÁLEZ ROJAS[154]*-Y SERGIO CÁCERES SÁNCHEZ*[155]

Resumen

La presente investigación da cuenta del proyecto "Transformando Imaginarios" cuyo objetivo fue visibilizar y problematizar los imaginarios existentes alrededor de las violencias de género en la comunidad estudiantil de un colegio privado en Bogotá, Colombia. El estudio incluyó la realización de encuestas, el diseño e implementación de talleres y la generación de procesos de reflexión con los estudiantes y profesores. Los resultados en términos generales, arrojaron señales de un posible cambio generacional en tanto las concepciones sobre el amor romántico y las relaciones afectivas parecen no estar mediadas por imaginarios desiguales basados en el género.

Palabras clave. Imaginarios, violencias de género, roles de género, equidad de género

Introducción

[151] Investigadora Independiente

[152] Colegio Gimnasio Vermont

[153] Colegio Gimnasio Vermont

[154] Investigadora Independiente

[155] Colegio Gimnasio Vermont

El presente documento tiene como propósito compartir la experiencia *"Transformando Imaginarios"*, enmarcada en las actividades del grupo de investigación de la Escuela de Género de un colegio privado en Bogotá. Este estudio tiene como objetivo visibilizar y problematizar los imaginarios existentes alrededor de las violencias de género en la comunidad estudiantil y generar acciones y recomendaciones para crear caminos de transformación al respecto. Para ello, se estudiaron y adaptaron las aproximaciones metodológicas propuestas por OXFAM en su informe "Rompiendo Moldes" (2018).

Así pues, la experiencia nos permitió identificar los imaginarios y violencias de género como un problema social ampliamente extendido y naturalizado y visibilizar cómo en las prácticas normalizadas de los estudiantes existen desigualdades de género. De igual manera, esta experiencia se constituyó en un importante espacio para discutir imaginarios que pueden llegar a generar diferentes manifestaciones de violencia en la población del colegio y sensibilizar a los niños y las niñas del colegio acerca de la equidad de género. Finalmente, valoramos profundamente el hecho de generar una reflexión en torno a conceptos como: corresponsabilidad doméstica, machismo, roles de género, lenguaje sexista y violencia de género con los distintos miembros de la comunidad escolar.

Marco Teórico

Este proyecto se enmarca en los estudios de género donde se problematizan las relaciones desiguales y asimétricas que entre géneros han configurado de forma histórica la organización social (OMS, 2013; CEPAL, 2016; ONU, Mujeres, 2016; OEA, 1995), siendo una de sus caras la dimensión pedagógica. El concepto de género se entiende una "construcción social y cultural que se articula a partir de definiciones normativas de lo masculino y de lo femenino, que crean identidades subjetivas y relaciones de poder tanto entre los hombres y

mujeres como en la sociedad en su conjunto" (Narotzky, 1995, pp.7-8). En este sentido, desde los estudios de género abordados en el ámbito escolar surgen las preguntas por la diferenciación, la igualdad y la necesidad de una política explícita y sistemática en pos de la equidad. Estos conceptos son esenciales en el sentido en el que nos permite problematizar acerca de las implicaciones que tiene el género en el currículo (tanto visible como oculto) a la hora de relacionarnos en un escenario formativo.

De otra parte, nuestro proyecto se conecta con el concepto de imaginarios sociales, que, siguiendo el informe de OXFAM, se constituyen:

> (...) en las raíces profundas del sistema que produce, reproduce y sostiene las violencias contra las mujeres; además, para darles un lugar importante al lenguaje, los discursos las repeticiones o reiteraciones (de discursos y acciones) que van moldeando de forma muy desigual nuestras formas de ver, escuchar, pensar y hacer. (OXFAM, 2018, p.8)

> De igual forma estos imaginarios, deben apoyarse en la escala colectiva:

> (...) es decir (en) los grupos de referencias que tienen el poder de definir qué comportamientos son apropiados y cuáles no. Algunos de los grupos de referencias son las amistades, las y los profesores, artistas, madres y padres, líderes religiosos, así como *influencers* del mundo de la música y las redes sociales, deportistas, entre otros." (OXFAM, 2018, p.8). En la Figura 1, presentada en el informe de (OXFAM, 2018, p. 9), se relacionan y explican las esferas de influencia que alimentan y transforman los imaginarios sociales.

Figura 1

Comprensión de imaginarios y normas sociales en América Latina y el Caribe

Fuente: OXFAM, 2018, p. 8

Por último, un concepto fundamental que enmarca este proyecto es el de "los espejos", propuesto por el informe OXFAM (2018), para indagar sobre las percepciones y conductas cotidianas violentas entre preadolescentes en América Latina. En esta metáfora que utiliza OXFAM para dar a conocer sus resultados se especifican tres espejos: el *deformante* que se desarrolla alrededor del concepto de virilidad y control de las mujeres, el de *aumento*, que trata del amor romántico y finalmente el *desgastado* que trata sobre las percepciones de la "buena mujer". Estos tres espejos guiaron el diseño metodológico del proyecto como se muestra a continuación.

Metodología

El estudio incluyó la realización de encuestas, el diseño e implementación de talleres y la generación de procesos de reflexión con los estudiantes y profesores; en ese sentido la experiencia se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa de alcance descriptivo-interventivo para la transformación de

estereotipos de género. Las actividades del estudio se adaptaron a tres rangos de edad: de 9 a 12, 13 a 15 y 16 a 18 años. Las encuestas que se realizaron pretendieron reconocer los imaginarios de este colegio en particular. Los talleres apuntaron a discutir, profundizar y concientizar sobre cómo los imaginarios identificados en las encuestas, generan violencia hacia las mujeres. A partir de las actividades y las encuestas, se buscó que los estudiantes generarán vías de re-significación para transformar los imaginarios presentes en la comunidad. El estudio se desarrolló en dos momentos.

Primer Momento: Recolección de información (Aplicación de encuestas)

Usando los espejos y preguntas del informe OXFAM (2018) como guía, se realizaron encuestas que fueron aplicadas a estudiantes de varios niveles con preguntas acordes a sus edades y procesos de desarrollo, relacionadas con sus percepciones en el colegio y fuera de él para identificar, en un primer momento, posibles imaginarios en torno al género. Las preguntas fueron en su mayoría cerradas con respuestas de si o no y máximo dos preguntas abiertas.

Segundo momento: socialización de resultados para construir propuestas

Se procesaron los resultados de las encuestas del primer momento. Para tal fin, la información recogida se procesó en bases de datos en Excel, extraídas de formularios de Google utilizadas para las encuestas. Posteriormente se socializaron los resultados con los estudiantes. Los datos se presentaron en presentaciones Power Point utilizando diagramas de tortas con porcentajes. Finalmente, se propusieron actividades acordes a la edad y nivel de desarrollo de los mismos para proponer estrategias pedagógicas que permitieran reflexionar y contrarrestar las violencias y situaciones discriminatorias que se hallaron en los estudiantes.

Discusión de Resultados

A continuación, se presenta el análisis de resultados categorizados en los espejos del estudio de OXFAM (2018).

Espejo Deformante

Los datos arrojados por las encuestas nos permitieron identificar cómo para los niños del colegio las normas de comportamiento en el espacio público para hombres y mujeres son distintos, por ejemplo, con respecto a la potestad de los hombres para hacer piropos a las mujeres. Las niñas en cambio, encuentran una injusticia en este hecho y son mucho más críticas al respecto. No obstante, algunas de ellas consideran que los piropos hechos por sus pares o conocidos sí deben ser permitidos.

Espejo Aumento

Los datos arrojados por las encuentras nos permitieron evidenciar que los niños del colegio perciben los celos como expresión del amor, los datos más altos se encuentran en especial en el rango de 12-15 años.

Espejo Desgastado

Se evidencia bajos datos de imaginarios asociados al rol de buena mujer, sin embargo, un pequeño porcentaje de los niños del colegio consideran que las mujeres toleran situaciones de violencia en casa con el fin de no separar la familia. Por otro lado, un porcentaje de niños y niñas considera que nadie se debe meter en asuntos de pareja, sin embargo, esto está asociado con indiferencia social que es la base de la impunidad social (Oxfam, 2018). En los resultados no se evidencia idealización de la maternidad, ni el hombre como proveedor en los grupos.

Pertinencia Social

Reconocemos que la pertinencia social de esta investigación se relaciona con la identificación y visibilización de imaginarios que conducen a la desigualdad y la violencia de género en diferentes ámbitos del colegio. La presente investigación da cuenta de lo extendidos que se encuentran ciertos imaginarios en todas las edades estudiadas, a pesar de que existen algunos resultados que evidencian un cambio generacional positivo, por ejemplo, en la respuesta de los estudiantes más jóvenes, quienes no consideran que la realización personal de una mujer dependa de ser o no madre. Si bien una de nuestras hipótesis de trabajo consistía en que estos imaginarios existían como una extensión de lo que ocurre en nuestra sociedad tal y como se demuestra en el informe de OXFAM, no teníamos claro el alcance de estos imaginarios ni si existían discrepancias entre los estudiantes de un mismo rango de edad. Las encuestas nos permitieron reconocer con toda claridad los ejes de trabajo necesarios para profundizar con cada grupo.

Mostrarles a los estudiantes los resultados de sus propias respuestas (de manera anónima y tabulada) permitió visibilizar de manera muy explícita sus propios imaginarios, indicándoles, por sexo, cómo se distribuían las respuestas. Esta visibilización permitió fomentar una discusión crítica que puso de relieve el discurso social que permite la reproducción de prácticas machistas en el colegio, que pueden conducir a la violencia y ser contraproducentes para la comunidad educativa.

Por otro lado, para los investigadores que realizamos la intervención, los resultados de las encuestas nos permitieron diseñar talleres y preguntas ajustadas a los diferentes grupos de edad y a los imaginarios más nocivos que encontramos en cada uno. En este sentido, se diseñaron diferentes materiales que los directores de grupo pudieron proponer a los estudiantes, para de esta manera generar alternativas a los imaginarios sociales con respecto al género que se reproducen en este colegio. Los diferentes imaginarios sociales nos llevaron a

poder discutir acerca de algunos de los conceptos claves del feminismo, tales como corresponsabilidad doméstica, machismo, roles de género, lenguaje sexista y violencia de género, permitiendo a los estudiantes hacer uso de estos conceptos para expresar sus ideas y evaluar su entorno.

Consideramos que el impacto de la intervención fue mucho más lejos de lo que esperábamos. Por un lado, los estudiantes más jóvenes pudieron cuestionar sus actividades diarias en el colegio tales como los juegos y los roles que ocupan en cada uno de ellos y la manera en la que los imaginarios de género las moldean. En los estudiantes de los últimos niveles, el impacto fue aún mayor, ya que un grupo de ellos decidió conformar un "Observatorio de Género" que les permitiera, como estudiantes, enfocar sus trabajos académicos en los problemas de género, identificar problemáticas en la convivencia diaria, proponer proyectos y ser una fuente de mediación y asesoría para otros estudiantes víctimas de violencias de género. Adicionalmente, los estudiantes de grado undécimo, decidieron incluir en sus propuestas de personería el enfoque de género, entendiendo la necesidad de incorporar este elemento como un gran estructurador de la convivencia en la institución. Ambas ideas se han ido fortaleciendo, y hoy en día el observatorio de género sigue recibiendo estudiantes que quieren aprender sobre género y durante dos años la personería ha dedicado grandes esfuerzos a visibilizar las problemáticas de género en la institución.

En cuanto a los profesores, identificamos que algunos de ellos promueven las discusiones en torno al género, pero todavía de manera un poco tímida por temor a los padres de familia. Sin embargo, existen otros docentes que por desinformación siguen reforzando los imaginarios de género entre los estudiantes. Por este motivo, se tomó la decisión de realizar con ellos una intervención similar a la realizada con estudiantes como proyecto para una futura investigación de este grupo.

Conclusiones

Esta serie de consideraciones buscan, no solamente concluir esta investigación, sino abrir nuevas oportunidades, para continuar problematizando y trabajando desde la escuela, sobre el género, el feminismo y en particular, los estereotipos, imaginarios sociales y las violencias basadas en género.

En esa medida, el haber abordado los imaginarios sociales con estudiantes de diferentes grupos etarios, nos permitió conocer a mayor profundidad, la incidencia de ciertos estereotipos, en particular los alusivos al lugar de las mujeres en el espacio público, así como al papel de estas en la organización social actual.

Pero, de igual forma, los resultados en términos generales, arrojaron señales de un posible cambio generacional en tanto las concepciones sobre el amor romántico y las relaciones afectivas parecen no estar mediadas, por imaginarios desiguales basados en el género.

De otra parte, el proyecto Transformando Imaginarios abrió una puerta para dialogar con los jóvenes sobre temáticas y realidades naturalizadas de discriminación e inequidad, así como de posibilidades para cambiar individual y colectivamente, estos escenarios que no siempre son encarados desde el colegio o la familia y que, por el contrario, pueden terminar siendo reforzados, incluso de manera indirecta, con prácticas y discursos permisivos.

En suma, reconocemos como fundamental, la necesidad de seguir contribuyendo, de forma articulada y continua, con apuestas pedagógicas acordes a las edades, grados y géneros, en la construcción de un currículo crítico, que aborde de manera diferencial y explícita los asuntos de sexualidad y género y que avance en un sentido claro, en favor de la diversidad, la solidaridad y la equidad en el plano escolar.

Referencias

CEPAL. (2016). *Observatorio de Igualdad de género de América Latina y el Caribe*. Recuperado de: https://oig.cepal.org/es/indicadores/feminicidio

Narotzky, S. (1995). *Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las ciencias sociales.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

OEA. (1995). *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, Convención de Belem do Para:* Washington: OEA.

OMS. (2013). *Estimaciones Mundiales y regionales de la violencia contra la mujer. Prevalencia y efectos de la violencia conyugal y la violencia sexual no conyugal en la salud.* Italia: OMS.

ONU Mujeres. (2016). *Comunicado de ONU Mujeres*. Recuperado de: http://www.unwomen.org/es/news/stories/2016/10/statement-bythe-executive-director-on-femicide

OXFAM. (2018). *Rompiendo Moldes: transformando imaginarios y normas sociales para eliminar la violencia contra las mujeres.* OXFAM Internacional.

Imaginarios Familiares y Sociales que aportan en la construcción de identidad de género masculino/ femenino en jóvenes y adolescentes de sabana centro

DAYANA MARITZA ASCUNTAR ANDRADE[156] *Y ANGELICA LIZETH GÓMEZ LADINO*[157]

Resumen

Esta investigación aporta a la comprensión de los significados que representan los imaginarios familiares en la construcción de la identidad de género masculino/ femenino, desde aportes de una metodología cualitativa con enfoque hermenéutico y documental que se aborda desde la familia con transversalidad de género, para esto se aplicaron varios instrumentos de recolección de información como encuesta estructurada, semiestructurada y entrevistas a jóvenes y adolescentes de Sabana Centro, los resultados dan respuesta a los objetivos planteados y se evidencia que se están generando aperturas a nuevos conceptos de la masculinidad y feminidad.

Palabras clave. Género, roles, familia, imaginarios sociales y familiares.

Objetivo general

Comprender los significados que representan los imaginarios familiares del concepto de feminidad y masculinidad en la construcción de la identidad de género masculino/ femenino en adolescentes y jóvenes de Sabana Centro.

Objetivos específicos

- Describir al interior de la dinámica familiar como se da la asignación de los roles de la mujer y el hombre

[156] Corporación Universitaria Minuto de Dios.Zipaquirá- Colombia. Correo Electrónico: dayanamasan015@gmail.com Semillero Tejiendo Realidades

[157] Corporación Universitaria Minuto de Dios.Zipaquirá- Colombia. Correo Electrónico: agomezladi1@uniminuto.edu.co Semillero Tejiendo Realidades

- Analizar las pautas de crianza familiares que inciden en la definición del rol de ser hombre y mujer
- Relacionar los imaginarios sociales en la orientación de la intervención de trabajo social con enfoque de género

Metodología

Este proyecto de investigación está diseñado con una metodología cualitativa con un enfoque hermenéutico, teniendo en cuenta que estos enfoques según Arráez, Morella, Calles, Josefina, Moreno de Tovar, Liuval (2006) ayudan a la reflexión, análisis e interpretación de textos, documentos que permite a su vez la comprensión de los fenómenos sociales actuales. Dentro del desarrollo de esta investigación se eligieron como grupos de estudio o focales estudiantes jóvenes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) y adolescentes participantes del grupo de teatro del Municipio de Cajicá.

Con cada uno de los grupos se aplicaron diversas técnicas de recolección de información como lo son entrevistas estructuradas, semiestructuradas y observación participante en donde se pretendía encontrar información acerca de cómo se dan los procesos de socialización de roles de género e identidad de género en el contexto familiar y social.

Participantes

Este proyecto de investigación se desarrolló con estudiantes de UNIMINUTO, sede Zipaquirá Cundinamarca, y con adolescentes integrantes del grupo de teatro del Municipio de Cajicá, el primer grupo focal conformado por los jóvenes de UNIMINUTO los cuales son estudiantes de diversas carreras universitarias se ubican entre los 18 y 23 años en donde se llevó a cabo con la participación de 68 estudiantes, 33 mujeres, 22 hombres, 2 lesbianas y 2 bisexuales; el segundo grupo focal estuvo conformado por integrantes

de la clase de teatro básico del municipio de Cajicá ubicados entre las edades de 15 y 17 años, con la colaboración de seis adolescentes (dos mujeres y cuatro hombres).

Instrumentos

Durante el desarrollo de esta investigación la técnica de recolección de datos fue empleada desde el método cualitativo, para ello se diseñó una encuesta virtual estructurada para el primer grupo focal, conformado por los estudiantes de UNIMINUTO, en donde participaron 68 estudiantes, para el segundo grupo focal integrado por adolescentes de la clase de teatro del Municipio de Cajicá se realizó una entrevista semiestructurada y dinámicas de grupo como: historia de vida de algunos adolescentes, actividades lúdicas como dramatización, mapa del cuerpo y fichas de identificación de conceptos de género y de los imaginarios entre ser hombre y mujer. Estos instrumentos se formularon a partir de cada objetivo y categoría de investigación, previo a la aplicación se hizo un proceso de validación con 4 diferentes profesionales.

Procedimientos

Para la aplicación y recolección del primer grupo focal se realizó una encuesta de forma virtual conformada por 20 preguntas, cada interrogante se relaciona con las categorías y objetivos planteados en la investigación, fue respondida por 68 estudiantes de UNIMINUTO, se realizó un análisis individual por pregunta para así poder dar respuesta a la problemática señalada; para el segundo grupo focal se realizó una entrevista semiestructurada con intervención de talleres lúdicos que permitieron identificar esos primeros conceptos e imaginarios familiares y sociales que se tiene de feminidad, masculinidad, roles de género, cuerpo e identidad de género.

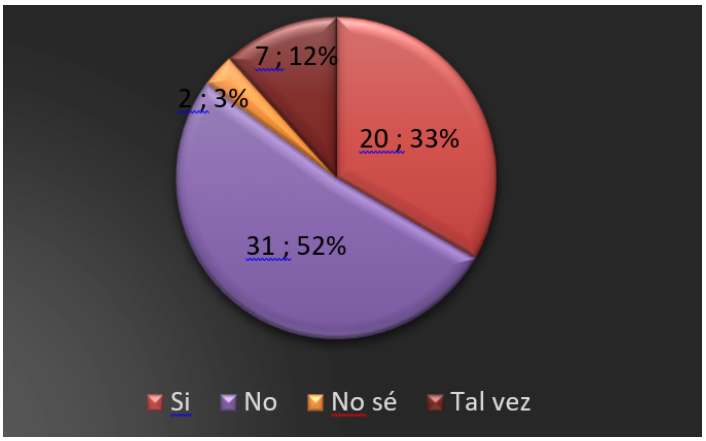
Resultados

Con el propósito de exponer los resultados obtenidos en esta investigación sobre los imaginarios familiares de feminidad y masculinidad en los grupos focales de estudiantes de UNIMINUTO y la clase de teatro del municipio de Cajicá se realizó el análisis de preguntas relevantes e intervenciones que ayudaron a dar respuesta a los objetivos planteados en este proyecto.

Para empezar con el análisis se tiene en cuenta las preguntas realizadas a los estudiantes del grupo focal de UNIMINUTO las cuales dan respuesta al objetivo que indica las pautas de crianza en la definición del rol del ser hombre y del ser mujer, y se describieron así ¿Desde su experiencia personal ha sentido que su familia ha impuesto en usted roles o patrones de masculinidad o feminidad?, ¿Qué características físicas y emocionales cree que asume el hombre y la mujer en día a día?, ¿Normalmente cuales roles desempeña un hombre en lo cotidianidad? Y a partir de sus respuestas y en concordancia con el objetivo mencionado se halló que los jóvenes no han experimentado una incidencia de sus familias en sus patrones de aprendizaje en lo que definen como hombre y como mujer; además los participantes de la encuesta relacionan que la mujer y el hombre pueden desarrollar cualquier rol en su cotidianidad al igual que adquirir diversas características sea femeninas o masculinas en diferentes etapas de vida.

Figura 1

¿Desde su experiencia personal ha sentido que su familia ha impuesto en usted roles o patrones de masculinidad o feminidad?



Nota: La figura 1, en esta grafica se evidencia que la mayoría de los participantes encuestados de UNIMINUTO aluden en un 52% de los jóvenes no han experimentado la imposición de roles o patrones de masculinidades y feminidades en sus núcleos familiares. Fuente: elaboración propia basada en los resultados del cuestionario.

A sí mismo en el trabajo de campo realizado con el grupo focal de Cajicá, mediante la entrevista a profundidad a los adolescentes de la clase de teatro se obtuvo como resultado que dentro de la socialización del género y las pautas de crianza familiares existe el componente de la cultura- historia y costumbres como esa incidencia para que siga reproduciéndose los estereotipos de género de la masculinidad y la feminidad al interior de las familias de sabana centro, hay que mencionar además que al interior de su dinámica familiar los adolescentes si han experimentado la imposición de roles de feminidad y masculinidad y que lo relacionan cuando en el núcleo familiar son dos hermanos uno mujer y el otro hombre se percibe y se experimenta mucho más estos roles de género, a continuación se apoya mediante la intervención de la participante numero 3: " mis padres nunca me permitieron jugar futbol ya que eso era para niños y el que debía hacerlo era mi hermano si yo deseaba hacer algo fuera de lo que se considera para una mujer era porque yo era una rebelde" (Participante numero 3).

Desde los resultados expuestos aquí y con el aporte de Pintos (2014) la base de todas aquellas concepciones y representaciones que están en la sociedad y en las familias han sido construidos anteriormente a base del componente socio-histórico que permite a las personas tener categorizada la realidad, en este caso feminidad para la mujer,masculinidad para el hombre; pero no obstante en la modernidad del siglo XXI han surgido nuevos enfoques, paradigmas que como los participantes de las encuesta lo mencionaban permiten ver al hombre y la mujer desarrollando nuevas masculinidades, nuevas feminidades y nuevos estilos parentales que abarquen el enfoque de género (Olavarría y Parrini, 2000).

De acuerdo a los anterior, dentro de la investigación ambos grupos con edades diferentes concuerdan en que las maneras de pensar han cambiado y que las ideologías de costumbres que traían ciertas prohibiciones y reglas sobre cada uno de los géneros han venido presentando gran cambio a partir de la evolución de la familia, un ejemplo del gran cambio y nuevos pensamientos que representan los jóvenes y adolescentes se presentan a continuación en la siguiente gráfica aplicada los estudiantes de UNIMINUTO en donde se resalta que los colores no tienen sexo y da parte de respuesta que es describir al interior de la dinámica familiar como se da la asignación de los roles de la mujer y el hombre, si se hace un análisis la asignación de colores por genero también influye al momento de establecer esos roles familiares ya que se establece que si nace mujer se el color que le corresponden es rosa y que sus labores pertenecen únicamente al hogar y si es hombre el color de asignación es azul y sus labores se relacionan con la fuerza, en la siguiente grafica se evidencia que el pensamiento que tienen ahora los jóvenes es diferente y que ya no importa el color, sin embargo aún se siguen presentando en diferentes reuniones familiares representaciones de asignación de colores, se demuestra en la revelación del sexo de un niño(a) antes de nacer.

Figura 2

¿Cree que los colores se deben asignar por género?

Nota. La figura 2, en esta gráfica se demuestra que la mayoría de los estudiantes participantes de UNIMINUTO, señalan a partir de sus creencias y pensamientos que los colores ya sea rosa o azul no tienen género con un porcentaje del 68% y que por ende no se deben asignar por el tipo de sexo ya sea hombre o mujer. Fuente: elaboración propia, basada en los resultados del cuestionario.

Ahora bien, dentro del grupo focal con los adolescentes participantes de Teatro básico de Cajicá se obtuvo varias respuestas durante la aplicación de la entrevista semiestructurada, dentro de los resultados un participante dio respuesta a la pregunta: ¿Qué es Feminidad y masculinidad? Y en donde su observación fue la siguiente: "pienso que es una estructura que tiene la sociedad que separa los hombres y las mujeres, no creo que haya ciertas cualidades que separe a un ser masculino y lo femenino porque hay hombres que igual tienen rasgos femeninos y mujeres que tienen rasgos masculinos, entonces digamos que para mí es muy… pienso que para mí es algo simplemente genético" es aquí donde resalta como la percepción de los adolescentes ha cambiado y como esta contestación indirectamente da respuesta al objetivo de las pautas de crianza familiares que inciden en la definición del rol de ser hombre y mujer ya que estos pensamientos de los adolescentes no

solo se crean desde el contexto social sino también familiar y es de este contexto donde se establecen las pautas de crianza, creencias culturales e ideologías.

Impacto en la política

Los resultados que se lograron obtener con la socialización de esta investigación es generar un impacto en la política pública de juventud que tiene el departamento de Cundinamarca 2019-2028 que serían de forma prospectiva al cabo de algún tiempo, ya que desde la política pública en articulación con el trabajo social se percibe al joven del territorio de Cundinamarca como un sujeto de política, dotado de derechos y deberes y que tiene 3 roles fundamentales para desarrollar en la sociedad, el cual es como un joven civil, un joven social y joven de lo público.

Y es precisamente que desde esas 3 dimensiones se espera que el joven comprenda al género como parte de su cotidianidad y pueda generar bajo líneas estratégicas como proyectos, servicios o programas que expongan la construcción de identidad de género de forma relevante para el desarrollo humano de los jóvenes, no solo desde un componente en la salud y cómo educarlo en la sexualidad o en la educación como una catedra para entender un cuerpo o la biología del género si no como "una categoría útil para el análisis del género" y la construcción de identidades fuertes y seguras (Scott, 2008).

Conclusión

Esta investigación realiza un aporte desde lo documental y lo vivencial en aquellas pequeñas intervenciones con los adolescentes de Sabana Centro para contribuir al trabajo social y su manera de abordar e intervenir en los procesos familiares con enfoque de género, por ello se concluye que el trabajo social debe tener mayor participación en los espacios de construcción de la identidad de género y que desde la academia

pueda generar más teoría que permita tener claridad sobre lo que el género incide en los procesos de crianza en los jóvenes, ya que el tener más claridad de los imaginarios familiares que rodean a los jóvenes en su construcción de identidad de género se disminuirá el sesgar la información sobre el género en su rama como la sexualidad, la orientación sexual y su identidad de género y por ello se obtendrá procesos de intervención con mayor eficacia, que se pueda hablar a la familia para una formación integral y saludable y con un abordaje holístico de cómo está funcionando el género en la sociedad juvenil moderna (Rodríguez, 2004).

Esto también permite reflexionar y exhortar la profesión de trabajo social para formarse con enfoque de género, ya que en la recolección de información por medio de la encuesta y la entrevista los jóvenes participantes mencionan que los espacios para hablar sobre construcciones de género en su proyecto de vida han sido escasos, que la información recibida por parte de las instituciones educativas no es clara y que está envuelta de tabús y que no tiene los efectos deseados para mitigar problemáticas que acarrean la falta de autoconocimiento y poder expresar su identidad género en una sociedad que sigue reproduciendo estereotipos de un sistema patriarcal que crea ideologías que daño a ambos sexos (Facio y Fríes, 2005).

Sin duda alguna la pregunta para continuar con esta investigación es ¿cómo se estructurarían los procesos de intervención social desde un enfoque de género en la familia?, y que hablar sobre nuevas masculinidades, y feminidades, masculinidades integrales, diversidad sexual, sexo e identidad de género no siga siendo temas de evasión o de intervención con la información errónea y seguir reproduciendo escenarios de sistemas patriarcales, sino todo lo contrario fortalecer una juventud fuerte, sana, con proyección y libertad de expresión bajo la formación una familia integral y diversa para mejorar la bienestar de vida (Keijzer, 2003).

Referencias

De Keijzer, B. (2003). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. La salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina. Lima, Perú: Foro Internacional en Ciencias Sociales y Salud, 137-152.

Facio, A. y Fries, L. (2017). Feminismo, género y patriarcado. Ucr.ac.cr. DOI: https://doi.org/http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/122

Gobernación de Cundinamarca. (2015). Política pública de juventud de Cundinamarca. Recuperado de: http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/8424f8b2-c02f-4efb-994c-58b00c54a00a/Ordenanza-0267-2015-Politica-publica-juventud.pdf?MOD=AJPERESyCVID=kTpgkqvyuseDefaultText=0yuseDefaultDesc=0

Morella, A. C. J. y Liuval, Moreno de T. (2021). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación,* *7*(2), 171–181. Retrieved from https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212

Olavarría, J. y Parrini, R. (s.f.). Masculinidad/es. identidad, sexualidad y familia Primer Encuentro de Estudios de Masculinidad. Retrieved from website: https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43939.pdf

Pintos, J. L. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales.

Rodríguez, P. I. (2004). Qué nueva interpretación para qué nuevas realidades familiares: el problema de la diversidad familiar en la sociedad española y sus implicaciones para el trabajo social. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, N. 12 (diciembre 2004); pp. 65-76.

Scott, J. W. (2015). El género: una categoría útil para el análisis histórico. El género: una categoría útil para el análisis histórico, 251-290. Recuperado de: https://www.torrossa.com/en/resources/an/4488856

Tema 4

Desafíos de la educación a las diversidades

Mesa 01

Cognición, Emoción y Afectividad

La imaginación narrativa creadora como forjadora de nuevas posibilidades para la niñez en condiciones de vulnerabilidad en Colombia

CLAUDIA XIMENA GONZÁLEZ MORENO[158]

Resumen

El objetivo es identificar la importancia del desarrollo de la imaginación narrativa creadora en la niñez en condiciones de vulnerabilidad. Se exponen las características de las interacciones comunicativas dialógicas que se establecen en las actividades rectoras que posibilitan este desarrollo: lectura compartida de literatura infantil y juego narrativo que se derivan de la investigación. En esta propuesta se consideran dos niveles de análisis. El primero, se relaciona con lo que el niño puede hacer en colaboración con el adulto y el segundo, con lo que el niño puede hacer por su propia iniciativa. Se discute la importancia del desarrollo de la imaginación narrativa creadora para ayudar a que los niños empiecen a ver el mundo a través de los ojos de los demás e imaginen cómo puede ser la experiencia del otro en una situación comunicativa.

Introducción

La imaginación narrativa creadora se refiere a un proceso psicológico sobre la creación de imágenes nuevas con el uso del lenguaje para poner en movimiento nuevas ideas y experiencias con sentido en

[158] Programa de investigación Post Doctoral en Ciencias Sociales, niñez y juventud de la Universidad de Manizales.

actividades compartidas con los otros, las cuales posibilitan la negociación de nuevas significaciones. Estas imágenes pueden ser parte de la realidad o también pueden ser imágenes poéticas y simbólicas nuevas.

La imaginación narrativa creadora contribuye a que el niño piense en el otro, que se conozca al manifestarse para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro en la comunicación interactiva para atribuir significado y sentido a su experiencia, lo que le permite la búsqueda activa de posibilidades distintas de medios de representación para la solución de problemas de la vida: cognitivos y emocionales. El niño necesita del desarrollo de una vida imaginaria para comprender mejor el mundo (Jean, 1990), para acceder a la realidad a través de procesos de simbolización y para establecer vínculos en las interacciones sociales con los otros.

La imaginación narrativa creadora se desarrolla a partir de la interacción social en la comunicación dialógica con el otro en actividades como la lectura de literatura infantil y el juego narrativo. Estas actividades apelan a la imaginación, a la sensibilidad y a los sentimientos de los niños. La variedad y riqueza de experiencias de juego narrativo y de literatura infantil influye en la consolidación de la imaginación narrativa creadora en el niño. De manera específica, el juego tiene transformaciones hasta alcanzar el juego narrativo, el cual se constituye en la forma de actividad más alta, ampliada, desarrollada y enriquecida en la niñez. La literatura infantil por su parte expande la visión creativa del mundo porque provoca en el niño empatía y un mayor conocimiento de las relaciones humanas, lo que incide en una mejor comunicación con el otro.

Ahora bien, los niños que viven en condición de vulnerabilidad, por ejemplo, en condición de desplazamiento experimentan dolor que desestabiliza por variados motivos: se sufren soledades y desvínculos emocionales y sociales difíciles de asumir cuando se es niño. De allí, que la investigación acerca de la imaginación narrativa creadora se constituya en un valioso aporte porque propicia desde un posicionamiento

crítico social y reflexivo, una perspectiva alternativa a las experiencias difíciles que ha vivido la niñez en estas condiciones.

Además, con la participación de los niños en actividades de juego narrativo y de literatura infantil se facilita la convivencia que promueve el desarrollo humano en lo que se refiere a la construcción de la subjetividad. El logro de la individualidad posibilita hacerse mejores seres humanos para convivir porque permite identificar el potencial transformador de los niños y se contribuye con la resignificación de la experiencia y su capacidad de agenciamiento. Esa capacidad de que aquello que piensan, digan y hagan produzca efectos que transforme realidades, específicamente en lo que se refiere a las interacciones sociales con los otros. De esta manera, se ayuda a transformar el dolor en fuente de vida, para que junto a él y con él los niños aprendan la fuerza del perdón, la grandeza del amor, se abran a la convivencia basada en la justicia, en la verdad y en la creación de una verdadera cultura del encuentro fraterno.

Aportaciones del juego narrativo al desarrollo de la imaginación narrativa creadora en la niñez

El juego narrativo se realiza de manera grupal. El juego grupal es la base de toda actividad humana (Vigotsky, 2004; Fleer, 2019). Los niños en el juego grupal tienen la posibilidad de crear situaciones imaginarias diversas que les permiten construir mundos simbólicos y crear símbolos que están inmersos en el campo del significado, lo cual enriquece su contenido. Todo lo que se refiere al contenido del juego es producto de la imaginación porque el niño imagina acciones con un objeto como sustituto de otro y las realiza. Igualmente, él mismo se imagina como otra persona al asumir un rol en la actividad lúdica. En el juego se manifiesta la imaginación colectiva que une los esfuerzos mutuos de todos los participantes. Aquí, las palabras se utilizan como signos de los objetos y las acciones (Bredikyte, 2011). Con el uso de las palabras los niños

comienzan a adquirir el significado y sentido de los objetos y de las acciones a través de un rol imaginario (Elkonin, 1999). Esto significa que los niños actúan y hablan al mismo tiempo y el pensamiento surge durante la acción (Bredikyte, 2011). De esta manera, el lenguaje se convierte en un medio de representación simbólica y en el vehículo del pensamiento, así como lo plantea Vigotsky (1995).

En el juego narrativo, el niño actúa según motivos internos, los cuales impulsan la actividad y están relacionados con sus necesidades cognitivas cuando está realmente interesado y motivado por su contenido. Esta actividad tiene implícitas normas de conducta, por lo que el niño aprende a determinarla por el sentido de la situación creada (Shuare y Montealegre, 1997). El juego narrativo posibilita el desarrollo de la motivación para seguir las reglas, la regulación voluntaria, la capacidad de pasar de una actividad a otra, el pensamiento creativo.

Para Vigotsky (1993) el criterio básico del juego es la situación imaginaria, la cual aparece cuando el niño se independiza de su propia percepción. Las situaciones imaginarias surgen al crear mundos ilusorios y de la fantasía que se caracterizan por la estructuración y reestructuración de nuevas imágenes. La viva fantasía infantil se debe a una mayor intensidad de sus sentimientos (Vigotsky, 2001). Un mundo imaginario en el juego es un esfuerzo consciente y compartido entre los niños y los adultos que se crea a través de los siguientes elementos: un tema apasionante, una trama dramática, una representación, la vivencia emocional de la situación (Lindqvist, 1995).

En el juego narrativo la situación imaginaria permite a los niños no solo recordar experiencias vividas sino reelaborarlas creadoramente, “combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades” (Vigotsky, 2001, p. 15). Con el juego narrativo la creación de personajes,

situaciones, conflictos y desenlaces se dirige a estimular a los niños a hacerle sentir emociones reales. En otras palabras, el juego narrativo involucra las emociones de los niños en acciones humanas.

Contribuciones de la lectura compartida de literatura infantil al desarrollo de la imaginación narrativa creadora en la niñez

La literatura se comprende como el arte que entrega experiencias de la vida cultural y apela a la sensibilidad del ser humano (Robledo, 2018). El arte ayuda a los niños a descubrir el mundo y a que tengan herramientas para apreciar la vida y para desenvolverse en el contexto social y cultural en el que habitan. El arte tiene poder de humanización y de sensibilización para ayudar a que el niño sea más creativo y compasivo (Vigotsky, 2007; Robledo, 2018). El arte fortalece la convivencia en el contexto social y cultural en el que se vive (Vigotsky, 2006).

La literatura se constituye en un arte que es estudiada por la psicología del arte, su material es el lenguaje, el cual tiene un significado propio (Vigotsky, 2007). El significado es relevante para el contenido que en él se encarna (Vigotsky, 2006). Como arte, el significado más profundo es diferente para cada uno, y diferente para la misma persona en varios momentos de su vida, dependiendo de sus intereses y necesidades (Hakkarainen y Bredikyte, 2015). La literatura con el lenguaje captura lo indecible, reorganiza el mundo porque los niños captan lo que hay entre las palabras y las cosas, ese espacio intermedio en el que ocurre el significado (López, 2013).

La literatura infantil se presenta a través del lenguaje narrativo, el cual se constituye en un medio para reestructurar el pensamiento, lo que posibilita el despliegue de la imaginación y la interpretación de la realidad

que hace parte de la experiencia. Los libros para niños proporcionan el relato de eventos que son temporalmente secuenciados y transmiten un significado.

La literatura infantil abarca temas de la condición humana, sentimientos y experiencias, quizás por ello ayudan a iluminar la vida al dar forma a las ideas con ayuda de la imaginación. La literatura infantil narra de manera verosímil, bella y profunda la vida humana. De manera particular, la literatura infantil habla y reflexiona con palabras e imágenes sobre el ser humano, permite ver con los ojos de los demás y desde diferentes perspectivas cómo pueden sentirse las personas, la manera en que valoran los sucesos de la vida, los recursos con los que enfrentan los problemas o lo que significa seguir o transgredir las normas (Colomer, 2001).

La literatura infantil ayuda a entender no tanto las cosas del mundo exterior como las del mundo interior, el cual está poblado de pensamientos y sentimientos. La literatura infantil posibilita trascenderse a sí misma y por distintos caminos, permite que el lector descubriéndose en lo que lee se quede absorto en la parte ignorada de su propio ser que la lectura le ha revelado (Saer, 1994).

Cuando los niños tienen experiencias de escuchar cuentos también adquieren un bagaje de esquemas o gramáticas narrativas, basadas en historias que conocen y que les sirven para guiar la comprensión de otros discursos narrativos, como también recordarlos mejor (Condemarín, 1989).

Además, la literatura infantil puede transportar a los lectores a otros lugares, a otros tiempos y amplía su espacio vital porque se emocionan, asombran, divierten y encantan en mundos nuevos alcanzando descubrimientos increíbles con la ayuda del lenguaje (Díaz, 2015). Aquí, se considera el poder generativo del

lenguaje para poner en movimiento nuevas ideas y nuevas experiencias en actividades de imaginación durante la lectura que el niño hace bien sea de manera independiente, con apoyo del adulto o de otros niños.

El compartir la experiencia de lectura de cuentos implica una convergencia de miradas vueltas hacia la página y dan libre curso a las emociones (Turin, 2014). Un cuento para que sea comprendido necesita desplegarse por medio de la voz y el gesto, de la melodía del discurso y el juego de contenido Cuisenier, "los cuentos pueden ayudar a los niños a aventurarse por caminos por donde solo una cierta percepción imaginaria de la temporalidad y sobre todo del antes y del después permite entrar en las historias" (Citado en Jean, 1990, p. 34).

La lectura de los libros de literatura infantil enriquece la imaginación y la experiencia estética del pequeño porque cuando un niño termina de leer transforma su forma de ver el mundo (Colomer, 2004). Es a través de leer las historias que los niños aprenden a contar otras porque desarrollan una voz personal, una manera de comunicar su experiencia única y su visión del mundo porque imaginan situaciones desde la postura del otro.

Leer parece suponer siempre encontrar una clave, una llave. Interpretar señales, perseguir el sentido.

Ver el otro lado de las cosas. Hurgar y ahondar. Horadar, explayarse, criticar y tejer, construir un relato. Solo que lo de hoy no parece ser la crítica ni la argumentación, ni el razonamiento ni la narración sino más bien el consumo, lo fugaz, la acumulación destejida, lo fragmentario, el espectáculo (Montes, 2001).

La literatura infantil posibilita sostener una conversación literaria a través de la disponibilidad que le ofrece el adulto al niño. Es así como el niño aprende a jugar con el lenguaje, a identificar significados diversos a las palabras, descubre misterios, crea nuevas palabras y nuevos significados (Colomer, 2004). La literatura

se constituye en un lugar de invención, de creación que valora la intuición, esa capacidad de percibir las cosas como conjuntos complejos (López, 2013).

Conclusión

La interacción dialógica, dialéctica y comunicativa de las actividades de lectura compartida de literatura infantil y de juego narrativo posibilitan el desarrollo de la imaginación narrativa creadora en los niños y se constituye en una estrategia novedosa que contribuye con la transformación de sus interacciones sociales.

Referencias

Bredikyte, M. (2011). The zones of proximal development in children's play. Oulu, Finland: Faculty of Education, University of Oulu.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Lectura y Vida. *Revista latinoamericana de lectura, 22*(1), 1-22.

Colomer, T. (2004). Las imágenes en la imaginación. En: M. López Gaseni (coord.), *Panorama de la literatura infantil y juvenil vasca actual (Revista Behinola, 1999-2004)*. Iruña: Galtzagorri Elkartea, 111-128. ISBN 84-7681-432-1.

Condemarín, M. (1989). Lectura temprana. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Díaz, F. (2015). Temas de literatura Infantil: Aproximación al análisis del discurso para la infancia. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Elkonin, D. B. (1999). Psicología de juego. Moscú: Vlados.

Fleer, M. (2019). The roles of subjectivity in understanding teacher development in a Scientific Playword: The emotional and symbolic nature of being a teacher of science, in F. González Rey, A. M. Martínez, and

D.M. Goulart (Eds.). Theory of subjectivity: New perspectives within social and education research, Springer: The Netherlands.

Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. (2015). How Play Creates the Zone of Proximal Development. En: S. Robson S y S. Flannery S. (eds.), The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding (pp. 31-42). New York: Routledge.

Jean, G. (1990). Los senderos de la imaginación infantil. Los cuentos, los poemas, la realidad. Breviarios. México; Fondo de Cultura Económica.

Lindqvist, G. (1995). The Aesthetics of Play: A Didactic Study of Play and Culture in Preschools.Stockholm: Almqvist y Wiksell.

López, M. (2013). Una (micro) política pública de lectura para la primera infancia‖. Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Cuadernos de la Lengua.

Montes, G. (2001). La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica.

Robledo, B. (2018). La literatura y los niños. Cuatro escolios imprescindibles. Infancias. Imágenes. 17(1), I-VI. http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias

Saer, J. (1994). La pesquisa. Buenos Aires: Seix Barral.

Shuare, M. y Montealegre, R. (1997). La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. Revista Colombiana de Psicología, 82-88.

Turin, J. (2014). Los grandes libros para los más pequeños. México: Fondo de Cultura Económica.

Vigotsky, L. (1993). Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Visor.

Vigotsky, L. S. (1995). Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor.

Vigotsky, L. S. (2001). Imaginación y creatividad en la infancia. Mexico: Editions Coyoacan.

Vigotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology, 42*(1), 4 – 84.

Vigotsky, L. S. (2006). Psicología del arte. Barcelona: Ediciones Paidós.

Vigotsky, L. S. (2007). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal

Implementación de un módulo referido a competencias emocionales en la formación de posgrado

ALEJANDRO GALLARDO JAQUE[159] *Y NATALY FIGUEROA CARREÑO*[160]

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar los resultados obtenidos en un módulo de Magister centrado en la inteligencia emocional, considerando la percepción de sus participantes. Desde el punto de vista profesional, se reconoce el aporte de importantes sustentos teóricos que han permitido aplicar lo aprendido en la promoción de buenas prácticas de convivencia, incorporando el trabajo cooperativo, abordando desafíos éticos y operativos en relación al rol de los adultos en las escuelas. Desde el punto de vista personal se valora el avance en el reconocimiento y regulación emocional, la optimización de habilidades comunicativas, favoreciendo el vínculo profesor-alumno.

Introducción

En el contexto educativo actual la labor del docente no podría limitarse a trasmitir conocimientos, dado que se convierte en un modelo, en un promotor de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010). A partir de lo anterior se configura el concepto de competencias emocionales, que se entienden como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007, p. 69), cuya incorporación en la formación del profesorado, constituye un

[159] Universidad de Playa Ancha

[160] Universidad de Playa Ancha

desafío para el sistema educativo, dado que hay que extender esta formación a todos los docentes, de manera que no se aborde desde una formación anecdótica y puntual en algunos centros específicos.

Tanto las emociones como la capacidad para gestionar y autorregular las respuestas emocionales juegan un papel central en el aprendizaje y en el éxito profesional, lo que ha sido confirmado por investigaciones recientes en el campo de las neurociencias y de la educación, destacándose la importancia de aprender a afrontar y remontar situaciones adversas mediante la capacidad de autogenerar emociones placenteras que conduzcan un estado de bienestar, y mediante el establecimiento de relaciones interpersonales positivas (Immordino-Yang, 2015). Para promover efectividad y calidad en las tareas educativas, como plantean Rodríguez-Mateo, García y Rodríguez-Trueba (2017) son necesarias competencias como la conciencia emocional, la empatía o la regulación emocional, así como también para alcanzar el bienestar de los propios docentes y el desarrollo de estas competencias en el alumnado. Debido a esto es que se hace necesario adoptar innovaciones que fomenten una verdadera revolución emocional, sin dejar de lado la formación del profesorado, impulsando la capacitación de las comunidades para lograr una verdadera cultura emocional en las escuelas (Mañú y Goyarrola, 2011). A su vez, en lo que respecta a la educación emocional, hay pruebas científicas que permiten afirmar que la competencia emocional no es una construcción innata e invariable, sino que se puede mejorar a través de experiencias educativas adecuadas, incluso durante periodos cortos de tiempo (Schutte, Malouff y Thorsteinsson, 2013).

Aunque es claramente pertinente y necesario incluir programas para mejorar las competencias vinculadas a la convivencia en el plan de estudios de la formación inicial del profesorado (Isaza y Calle, 2014), esta capacitación generalmente se aborda simplemente como una competencia específica dentro de alguna otra

materia opcional o en un Máster o curso especializado de posgrado que se imparte en algunas universidades, como es el caso del programa de Magíster en el que se contextualiza este estudio, que responde a la necesidad de introducir propuestas educativas para la convivencia, centrados en aspectos socioemocionales y en la resolución de conflictos, en la búsqueda de formas de superar las limitaciones de instrucción de la formación inicial de docentes (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011), favoreciendo la adquisición de competencias que les permitan lidiar con los constantes desafíos de su práctica docente.

Aunque el énfasis de las investigaciones en esta temática ha estado en el trabajo con estudiantes en el sistema escolar y en menor medida en la formación inicial docente, en el último tiempo se han presentado trabajos que se enmarcan en la formación pedagógica continua, específicamente en programas de especialización y posgrado, mostrando evidencia empírica que respalda la hipótesis de que la competencia emocional se ve reforzada por experiencias educativas sistemáticas, lo que faculta a los docentes para enfrentar los desafíos de sus prácticas en el aula (Torrijos, Martín y Rodríguez, 2018), a través de intervenciones que permiten mejorar la precisión en la identificación de las emociones, aumentar el patrón de pensamientos reguladores y las conductas asertivas, lo que permitiría concluir, como indican Pérez-Escoda, Berlanga y Alegre (2019), que el desarrollo de las competencias transversales en educación superior es posible y necesario para la formación de profesionales cualificados.

Haciéndose cargo de la importancia de fomentar la investigación sobre la eficacia de los programas de capacitación diseñados para promover las competencias socioemocionales del maestro (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010), se plantea este estudio que tiene como objetivo analizar los resultados obtenidos en el desarrollo de un módulo de un programa de Magíster, desde la percepción de sus participantes.

Método

Este trabajo es de carácter cualitativo, por cuanto pretende comprender e interpretar, desde las percepciones y opiniones de los participantes, cuáles fueron los resultados obtenidos en relación al desarrollo de sus competencias socioemocionales en el módulo "Inteligencia emocional para la mejora de las relaciones", que tiene como objetivo promover el desarrollo de competencias emocionales para el establecimiento de ambientes educativos positivos, en función de mejores aprendizajes y un desarrollo integral de la persona. Al mismo tiempo, se enmarca dentro de un estudio descriptivo, en el cual se reseñan las características o rasgos de la situación objeto de estudio.

En cuanto a los sujetos, este trabajo se realizó con los 10 profesionales que conforman la cohorte del primer año del programa de Magíster en creación de ambientes propicios para el aprendizaje, mención Convivencia Escolar de la Universidad de Playa Ancha, Chile. El grupo lo componen 6 profesores, 2 psicólogos y 2 educadoras diferenciales.

El programa, desarrollado durante 4 sesiones de trabajo de 8 horas cada una, se fundamenta en el modelo pentagonal de la competencia emocional de Bisquerra y Pérez Escoda (2007) para formular los objetivos que vertebran y dan sentido al programa, basado en un marco teórico conceptual sólido, recogiendo las aportaciones de diversos autores y trabajos previos (Pérez-González y Pena, 2011), que permitan analizar el impacto que este programa tuvo en los participantes.

El programa elaborado e implementado se ajusta al criterio SAFE, de acuerdo con las recomendaciones de Durlak et al. (2011) pues está constituido por actividades secuenciadas, activas, centradas en objetivos concretos y explícitas.

El diseño del programa se realizó considerando los parámetros que utiliza Pérez-González (2008) en su adecuación de la Escala de estimación de indicadores para evaluar programas de educación socioemocional, EEIPESE, basado en el modelo de evaluación de programas educativos de Perez (2006). Las actividades del programa se corresponden con el método socioafectivo (Fernández y López, 2007), en un clima de aula que brinde las condiciones de un trabajo a nivel personal (Fernández, 2005). Los objetivos generales del módulo buscan favorecer en el/la docente el reconocimiento de aspectos relativos a la inteligencia emocional en el quehacer educativo, promoviendo el desarrollo de competencias socioemocionales para el establecimiento de ambientes educativos positivos, afectivos y efectivos, potenciando habilidades afectivas y sociales para el buen manejo de situaciones en el aula y contextos educativos, en función de mejores aprendizajes y un desarrollo integral de la persona.

Recolección de la información

Al finalizar el proceso se solicitó a los participantes elaborar un documento con sus reflexiones y conclusiones en relación a la experiencia vivida durante el desarrollo del módulo. El material recogido, fue analizado aplicando técnicas cualitativas, siguiendo la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). En primer lugar, se partió de una codificación abierta que dio origen a un sistema de categorías emergentes (Coffey y Atkinson, 2005). Los resultados fueron presentados de acuerdo con la naturaleza de este tipo de datos.

Resultados

El análisis de contenido a partir de los discursos, permitió la consideración de 8 categorías de segundo orden que se redujeron para clarificar los resultados, quedando agrupadas en dos categorías principales, una desde el punto de vista profesional y otra referida a una mirada desde lo personal.

La categoría referida a una perspectiva profesional alude a aquellos recursos adquiridos y destrezas desarrolladas, que les han permitido a los participantes del módulo activar, organizar y aplicar sus conocimientos, habilidades, estrategias y competencias en el ámbito de su desempeño laboral y el ejercicio de sus funciones para abordar la convivencia escolar.

Dentro de esta categoría profesional da lugar a la emergencia de subcategorías como el reconocimiento del aporte de importantes sustentos teóricos ("he encontrado explicaciones teóricas de la fundamentación de este plan de acción que lleva 3 años implementándose en la escuela (P1)";"aportando al equipo de Convivencia Escolar importantes sustentos teóricos (P6)"), que permiten el abordaje de desafíos éticos y operativos ("se hace todo un desafío levantar y sostener el trabajo sobre los aspectos emocionales del proceso enseñanza aprendizaje (P3)"), sumado al avance en el reconocimiento y regulación emocional ("He mejorado mi manejo emocional tanto a nivel intrapersonal como interpersonal (P8)"), evidencian lo señalado por Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010), quienes que afirman que intervenciones como la analizada no pueden limitarse a la mera transmisión de conocimientos, dado que los participantes, en su calidad de educadores, se erigen como modelos promotores de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos.

Los participantes en esta experiencia resaltan la aplicación de lo aprendido en buenas prácticas de convivencia ("un trabajo en que involucra la observación, capacidad para abstraer lo esencial de las situaciones, y sobre todo contemplando la presencia, acogida, cercanía, desde el propio rol, conociendo a los niños estando-

con-ellos y con los padres (P10)"), creando ambientes que apunten al bienestar de la comunidad ("los impactos que un buen clima tiene en la calidad de vida de todos en la comunidad son inconmensurables (P3)"), a través de la incorporación del trabajo cooperativo en los equipos pedagógicos ("Es importante que en la escuela se propicie el trabajo colaborativo y articulado. El equipo de Convivencia Escolar debe actuar organizadamente, estableciendo objetivos que sean susceptibles de cumplirse (P6)"), con lo que se confirma el requerimiento de Mañú y Goyarrola (2011) de impulsar la capacitación de las comunidades para lograr una verdadera cultura emocional en las escuelas.

La categoría referida a una perspectiva personal alude a los recursos adquiridos y destrezas desarrolladas por los participantes del módulo, que les han permitido identificar y valorar sus recursos internos y los de los demás, que les han ayudado a establecer relaciones y vínculos, proporcionándoles el equilibrio necesario para desempeñar sus labores en el contexto escolar.

En esta categoría personal, además del avance en el reconocimiento y regulación emocional, surgen como subcategorías el hecho que se evidencie la optimización de habilidades comunicativas ("Que, a mejor desarrollo emocional, yo puedo tener, más se me facilitará desarrollar ello en otros, dado que mis habilidades comunicativas estarán mejor desarrolladas para esa función. (P3)"), reflejadas en el fortalecimiento del vínculo profesor-alumno ("Las interacciones con los estudiantes desde el punto de vista de la vinculación, como punto base para desarrollar en los niños la alianza profesor-estudiante (P1)"), destacándolo como algo esencial en la tarea pedagógica, lo cual refuerza lo expresado por Immordino (2015), en relación a promover en los espacios educativos la capacidad de autogenerar emociones placenteras conducentes a un estado de bienestar, mediante el establecimiento de relaciones interpersonales positivas.

Conclusiones

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de esta propuesta confirman la necesidad de intervenciones durante la formación profesional, que ayuden a fortalecer los aspectos socioemocionales en el desempeño docente (Rodríguez-Mateo, García y Rodríguez-Trueba, 2017), como un modo de superar las limitaciones que pudiera tener la formación inicial de profesores, favoreciendo la adquisición de competencias que les brinden estrategias y herramientas para abordar los constantes desafíos de su práctica educativa (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011), lo que lleva a concluir que el desarrollo de las competencias socioemocionales no solo es posible en educación superior, sino también necesario para capacitar adecuadamente a los profesionales que requiere el sistema educativo en la actualidad (Pérez-Escoda, Berlanga y Alegre, 2019).

A partir de lo señalado por los participantes en el módulo, se puede afirmar que los resultados obtenidos en este trabajo reafirman que las competencias emocionales se pueden mejorar a través de experiencias educativas sistemáticas, aunque sea en periodos cortos de tiempo (Schutte, Malouff y Thorsteinsson 2013), dado que entregan a los docentes herramientas para enfrentar los desafíos de sus prácticas en el aula (Torrijos, Martín y Rodríguez, 2018), que en el caso de este estudio corresponden a elementos ligados tanto a lo profesional como lo personal.

Referencias

Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* (10), 61-82.

Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP, 32 13* (1). Recuperado de: www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346

Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. España, Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.

Fernández, D. M. R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19* (3), 195–251.

Fernández, H. A. y López, M. (2007). La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial. *Revista Iberoamericana de Educación, 43*, 3-25.

Immordino. Y. M. H. (2015). Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. EUA: Norton y Company.

Isaza, G. y Calle, J. S. (2014). Inteligencia emocional del maestro: posibilidad para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje. *Infancias Imágenes, 13*(1), 140-142

Mañú, J. M. y Goyarrola, I. (2011). Docentes competentes. Por una educación de calidad. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

Pekrun, R. (2014). "Emotions and Learning". Educational Practices Series-24. Ginebra: Unesco, International Academy of Education. International Bureau of Education, 201

Pérez-Escoda, N., Berlanga, V. y Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón, 71* (1), 97-113.

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa., 6* (2), 523-546

Pérez-González, J. C. y Pena, M. (2011). "Construyendo la ciencia de la educación emocional." Padres y Maestros, 324, pp. 32-35.

Pérez, J. R. (2006). Evaluación de programas educativos. Madrid: La Muralla.

Pertegal-Felices, M. L.; Castejón-Costa, J. y Martínez, M. A. (2011) Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI* (2), 237-260

Rodríguez-Mateo, H.; García, D. y Rodríguez-Trueba, J. (2017). Variables socioafectivas y la eficacia en la labor docente. INFAD. *Revista de Psicología* (1), 137-148.

Schutte, N. S., Malouff, J. M. y Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education, 5*(1), 56–72.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Torrijos, P.; Martín, J. y Rodríguez, M. J. (2018) La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, 22*(1), 579-597.

Influencia que los profesores les atribuyen a las competencias emocionales en la convivencia en el aula

NATALY FIGUEROA CARREÑO[161]

Resumen

Con el objetivo de analizar la influencia que los profesores les atribuyen a las competencias emocionales en la convivencia en el aula, se desarrolla en un estudio mixto, descriptivo, no experimental, recogiendo información de profesores de Enseñanza Básica, a través de la aplicación de un cuestionario referido a estados emocionales y la realización de una entrevista grupal. Se concluye que los docentes tienen clara conciencia sobre el gran impacto de las emociones sobre el proceso de aprendizaje y el clima del aula, pero se requiere saber cómo regularlas y transformarlas, para facilitar el proceso de aprendizaje y construir buenos climas.

Introducción

En el contexto actual es importante implementar programas para el desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela, para estar más preparados de manera de prevenir el burnout y mejorar la calidad de las relaciones entre los todos quienes componen el sistema educativo, familia, docentes, alumnos, autoridades y comunidad (Zeidner, Roberts y Matthews, 2002).

Entre las razones que justifican la educación emocional, cabe destacar las situaciones de estrés y de infelicidad por conflictos que se presentan en el aula, sometiendo a presiones a los involucrados, que en ocasiones no logran superar. Si los docentes se sienten estresados o deprimidos, las interacciones en el aula

[161] Universidad de Playa Ancha

entre alumno y profesor son negativas (Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013), algunos docentes tratan a sus estudiantes con dureza, les contagian ese estado de ánimo, desencadenando situaciones conflictivas.

El desarrollo de las competencias emocionales favorece las relaciones sociales e interpersonales, la resolución positiva de conflictos, la salud física y mental, y además mejora el rendimiento académico (Bisquerra, Pérez y Escoda, 2012). Este punto guarda una estrecha concordancia con concebir la convivencia como la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, suponiendo una interrelación positiva entre ellos y permitiendo el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos, en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015).

Las escuelas se han visto en la necesidad de desarrollar un ambiente democrático y enseñar a los alumnos, además de conocimientos, a saber, vivir juntos y a resolver conflictos. En todo este proceso el rol del docente juega un papel primordial desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida, por lo tanto, se hace necesaria su formación en todas y cada una de las competencias, antes, durante y a lo largo de todo el proceso profesional que desarrolla, por lo que, en la formación de las emociones, se debe incluir tanto a los profesores como a sus discípulos (Goleman, 2011).

No obstante, hay autores que consideran que las competencias emocionales de los docentes no se han trabajado en su formación inicial ni tampoco se está haciendo a lo largo de su carrera profesional (Palomero, 2009). El trabajo sistemático y permanente de las competencias emocionales como rasgo de carácter interpersonal podría implicar una mejora en la capacidad de resolución de conflictos requerida en el desempeño de las tareas docentes. De modo similar, dicha capacidad podría a su vez prevenir alteraciones emocionales y conductuales en el aula, como por ejemplo conductas agresivas y relacionadas con situaciones de acoso escolar

(Peñalva-Vélez et al., 2013). Esto se ve reforzado al considerar que la interrelación con los compañeros, los comportamientos agresivos y el rol del maestro, están permeados por las competencias emocionales, de modo que cuando se enfrenta un conflicto en el ámbito escolar desde la óptica de las emociones, se está formando y fomentando el enfoque de competencias ciudadanas, lo cual es algo indispensable y sin duda posible (Rodríguez, 2015).

Metodología

El diseño de investigación escogido es de tipo mixto, descriptivo, no experimental, con dos dimensiones investigativas, una cualitativa y la otra cuantitativa, que permitieran responder al principio de complementariedad por deficiencia, apuntando al Objetivo General de analizar la influencia que los docentes les atribuyen a las competencias emocionales en la convivencia en el aula, teniendo como objetivos específicos:

- Establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por profesores de Enseñanza Básica, según las dimensiones de atención, claridad y reparación
- Determinar la relevancia que le asignan los docentes a las emociones en la convivencia en el aula
- Contrastar los niveles de inteligencia emocional de los profesores con sus percepciones en relación a la incidencia de la emoción en la convivencia en el aula

La muestra corresponde a 11 profesores de Pedagogía en Enseñanza Básica (4 de sexo masculino y 7 de sexo femenino) de un establecimiento público de la comuna de Viña del Mar, Chile. El rango de edades de los profesores fluctúa entre los 25 y 58 años, a quienes se les aplicó dos tipos de instrumento. En primer lugar, se utilizó el cuestionario TMMS-24, basado en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer, que es una escala que evalúa el meta conocimiento de los estados emocionales, mostrando

las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones y así como nosotros somos capaces de regularlas. La atención, asociada a percepción, es un factor que comunica hasta qué punto se tiende a observar y pensar sobre los propios sentimientos y emociones o humor; la claridad, asociada a comprensión, evalúa la comprensión e identificación de los estados emocionales y por último la Reparación, asociada a Regulación, se refiere a las creencias individuales sobre la habilidad de regular estos sentimientos. El instrumento ha mostrado adecuados indicadores de fiabilidad y validez, en sucesivas aplicaciones, con coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a. 80, y correlaciones significativas entre todas las dimensiones del instrumento ($p \leq 01$).

Además, se utilizó una entrevista grupal, como una técnica de recopilación de información sobre los temas objetivo de la investigación. Previamente a la realización de la entrevista grupal se muestra a los docentes un video con respecto a la conducta de algunos profesores en el aula. Luego se realizan dos preguntas con respecto al video. ¿Qué les parece esto? ¿Considera que las emociones tienen que ver con la conducta en el aula?

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados generales obtenidos en las tres dimensiones del cuestionario TMMS-24.

Tabla 1

Datos estadísticos de la muestra en los tres factores de Inteligencia Emocional percibida

	Min.	Max.	Media	Desviación
Atención Emocional	16	40	29,36	6.55

Claridad Emocional	23	39	32.18	4.83
Reparación Emocional	21	38	31.00	5.12

En el análisis se observa que la muestra se percibe en niveles medios de Inteligencia Emocional, tanto en atención y claridad como en reparación emocional, si bien, vemos que la muestra se distribuye de forma normal, situándose parte de los sujetos en niveles bajos como altos en los tres factores. Esta observación se confirma con resultados obtenidos en otros estudios (Palomera, Gil-Olarte y Bracete, 2006), en el sentido que algunos de los docentes no se perciben con una alta capacidad emocional.

Tabla 2

Resultados en Dimensión Atención

ATENCIÓN	f	%
Poca atención	3	27,27
Adecuada atención	6	54,55
Demasiada atención	2	18,18
TOTAL	11	100,0

La Tabla 2 se refiere a la percepción de las propias emociones, es decir, a la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada. De acuerdo a lo observado, un 27,27% de los docentes presta poca atención a sus emociones. Sin embargo, se visualiza un mayor número de docentes con una adecuada atención, con un porcentaje al respecto de 54,55%. Así mismo, un porcentaje no menor es el de docentes que presta demasiada atención con un 18,18%.

Tabla 3

Resultados en Dimensión Claridad

CLARIDAD	f	%
Debe mejorar	1	9,1
Adecuada claridad	6	54,5
Excelente claridad	4	36,4
TOTAL	11	

En esta dimensión se evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. Los docentes en un 9,1% deben mejorar su claridad en relación a sus emociones. Sin embargo, se visualiza un mayor número de docentes con una adecuada claridad con un porcentaje al respecto de 54,5%. Así mismo, un porcentaje bastante elevado es el de docentes que tiene una excelente claridad con un 36,4%.

Tabla 4

Resultados en Dimensión Reparación

REPARACIÓN	f	%
Debe mejorar	1	9.1
Adecuada reparación	7	63.6
Excelente reparación	3	27.3
TOTAL	11	100

Esta dimensión mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta. Los docentes en un 9,1% deben mejorar la regulación de sus emociones. Sin embargo, se visualiza un mayor número de docentes con una adecuada reparación, con un porcentaje al respecto de 63,6%. Así mismo, un porcentaje no menor es el de docentes que presenta excelente reparación con un 27,3%.

De la entrevista grupal surgieron algunas categorías destacadas, que se señalan a continuación.

La primera de ellas se refiere a la relevancia de las emociones, señalando que las emociones fluyen, que están presentes tanto en el aula, como fuera de ella y en otros contextos. “Las emociones evidentemente

están y son parte del aula, del día a día en el aula" (PR8). "No solo en el aula sino en la escuela en general" (PR8).

De la categoría regulación emocional surgen como subcategorías contrapuestas la deficiente regulación en el aula y fuera del aula, además de adecuada regulación. Ellos se perciben con una adecuada regulación, "entonces ahí uno tiene que manejar porque, el saber cómo manejar la emoción dentro del aula me permite a mí que los niños funcionen también dentro del aula sino voy perdido" (PR6), pero se contradicen cuando están ante situaciones conflictivas, no son capaces de manejarlas en forma adecuada, produciendo frustración y estrés "Depende como pillen parado al profesor, pero eso no significa que el profesor le pegue" (PR2).

La categoría control y obediencia se subdivide en malos tratos tanto físicos y verbales, como psicológicos, en esta categoría los docentes usan su autoridad de control, donde se evidencia su mal manejo de sus emociones, para lo cual tanto el docente como los alumnos entran en una espiral de mal manejo en la convivencia, haciendo de ésta una práctica inoperante, donde no surge el afecto y el amor que son fundamentales para una sana convivencia esta violencia está instaurada y era aceptada ya, "ehh desde el primer momento que los mismos papas decían no pégueles no más" (PR7).

La categoría negación, apunta a una represión de las emociones. Todavía en la actualidad, a pesar que las competencias emocionales se están tratando en todas las esferas de la educación, los docentes tratan de reprimirlas y dejarlas a un lado, tal como se hacía hace más de un siglo. "Pero es como cuando se decía antiguamente bueno usted tiene problemas en su casa, cuando usted entra a su trabajo déjalas afuera, en el patio, en el pasillo y olvídese de los problemas los problemas están con uno" (PR6).

En la categoría conciencia emocional se visualiza el identificar las emociones tanto propias como las ajenas.

Los docentes en esta categoría sí están claros e identifican sus emociones como las de los demás. Por consiguiente, este conocimiento les favorece al momento de ejecutar en la práctica. “Es importante dentro del control de las emociones es reconocer nuestras propias emociones” (PR8).

En la categoría automotivación se visualiza que los docentes son conscientes que las emociones son importantes y ellos tratan de trabajar el tema. Pero solo se trabaja a nivel personal, dejando de lado el establecer vínculos con sus colegas y traspasar las experiencias para hacer frente a la difícil tarea que es la convivencia en el aula. “Hoy día la clave o al menos para mí es darse cuenta cuanto de esto nosotros estamos trabajando o estamos intencionado para trabajar el tema de las emociones” (PR6).

Conclusiones

En función de los objetivos trazados se ha llegado a evidenciar que en las tres dimensiones medidas, los docentes se perciben con un nivel adecuado de percepción, comprensión y regulación emocional, confirmando resultados obtenidos anteriormente (Palomera, Gil-Olarte, Brackett, 2006), en el sentido que algunos de los docentes no se perciben con una alta capacidad emocional.

De la entrevista grupal surgieron algunas categorías destacadas:

La relevancia de las emociones, se relaciona con el modo en que las emociones fluyen, presentes tanto en el aula, como fuera de ella y en otros contextos. En la categoría regulación emocional, aunque los docentes se perciben en adecuado nivel, se contradicen ante situaciones conflictivas, pues no son capaces de manejarlas en forma adecuada, lo que les produce frustración y estrés. La categoría control y obediencia evidencia que los

docentes usan su autoridad de control, demostrando un mal manejo de sus emociones, al entrar tanto el profesor como los alumnos en una espiral negativa en la convivencia, convirtiéndola en una práctica inoperante, sin el afecto y el amor que son fundamentales para una sana convivencia. La negación refleja una represión de las emociones, como se hacía hace más de un siglo en contextos pedagógicos. La categoría conciencia emocional se visualiza al identificar las emociones tanto propias como las ajenas, lo que favorece a los docentes al momento de ejecutar en la práctica. En tanto que en la categoría automotivación se visualiza que los docentes son conscientes que las emociones son importantes y ellos tratan de trabajar el tema, pero solo a nivel personal, dejando de lado el establecer vínculos con sus colegas y traspasar las experiencias para hacer frente a la difícil tarea que es la convivencia en el aula.

Al contrastar los niveles de inteligencia emocional de los profesores con sus percepciones en relación a la incidencia de la emoción en la convivencia en el aula, se visualiza que los docentes están conscientes de su inteligencia emocional, que debe ser desarrollada en sus procesos formativos tanto en el ámbito intrapersonal como interpersonal, en consecuencia esto le permitiría al docente relacionarse de mejor manera con las demás personas, logrando así relaciones sociales significativas y saludables que mejoran la convivencia en el aula.

En cuanto al objetivo general referido a analizar la Influencia que los docentes les atribuyen a las competencias emocionales en la convivencia en el aula, el análisis concluye que, desde su percepción, la influencia que atribuyen a las competencias emocionales, en especial el tema de las emociones es fuerte, y tienen un gran impacto sobre el proceso de aprendizaje y el clima del aula. Los docentes tienen conciencia de ello, pero se requiere saber cómo regularlas y transformarlas en la medida que produzca una construcción de

buenos climas y facilite el proceso de aprendizaje. Sin embargo, queda claro también la necesidad de una mayor profundización en este tema.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para una puesta en práctica. Avances en Supervisión Educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (16).

Goleman, D. (2011). La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Buenos Aires: Ediciones Zeta.

Jones, S.; Bouffard, S. y Weissbourd, R. (2013). Educatos' social and emotional skill vital to learning. *Phi Delta Kappan, 94*(8), 62-65.

Ministerio de Educación. (2015). Política Nacional de Convivencia Nacional. Santiago.

Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación n° 341*, 687-703.

Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado.*

Peñalva-Vélez, A.; López-Goñi, J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. Pamplona: *Revista de Educación, 362.*

Rodríguez, A. (2015). Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto de aula. *Katharsis, 19*, 53-72.

Zeidner, M., Roberts, G., Matthews, G. (2002). Can Emotional inteligence be schooled? A critical review. *Educations psychologist, 37* (4), 215-231.

Relación entre conciencia emocional y clima social escolar, en estudiantes de segundo año medio de un colegio particular pagado de Viña del Mar

PAUL ANDRÉ BETANCOURT ESCARPENTIER[162]

Resumen

Este trabajo analizó la relación de la conciencia emocional con el clima social escolar en estudiantes de segundo medio de un Colegio Particular pagado de Viña del Mar, a través de los resultados obtenidos en la implementación de un taller de Conciencia Emocional. En la fase previa al taller, se aplicaron dos instrumentos: uno que apuntó a inteligencia emocional y otro a clima social escolar. En la fase posterior a la implementación del taller se aplicaron nuevamente los mismos instrumentos y se analizaron las percepciones de los participantes, recogidas a través de la implementación de grupos de discusión focalizados.

Objetivos

Objetivo General

Analizar la relación entre la conciencia emocional y el clima social escolar en estudiantes de segundo medio de un Colegio Particular pagado de Viña del Mar, en función de los resultados obtenidos en la aplicación de un Taller de Conciencia Emocional.

Objetivos Específicos

[162] Colegio Saint Dominc Viña del Mar

- Contrastar diferencias entre los resultados obtenidos de manera previa y posterior a la implementación de un Taller de Conciencia Emocional, en la escala de autoinforme de inteligencia emocional (TMMS-24) y la escala de evaluación de clima social para estudiantes (ECLIS)
- Identificar las percepciones de las y los estudiantes en relación al Taller implementado, a través de grupo focal y las calificaciones entregadas por los participantes al finalizar cada sesión
- Determinar la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las variables del clima social escolar

Metodología

Se utilizó un enfoque mixto, lo cual implica combinar el enfoque cuantitativo y cualitativo. Respecto al enfoque cuantitativo, se utilizaron cuestionarios que permitieron medir las variables que forman parte del estudio (inteligencia emocional y clima social escolar). Como parte del enfoque cualitativo, se realizaron grupos focales con los participantes de cada curso, lo que permitió complementar los datos extraídos antes y después de la intervención, respecto a las variables nombradas anteriormente.

En relación a la población y a la muestra, el colegio imparte educación desde Play Group a 4° Medio, tres cursos por nivel. El 2019, la institución tuvo una matrícula total de 808 estudiantes. La matrícula del ciclo de Educación Media estuvo compuesta por 261 alumnos. La investigación se realizó considerando el nivel de segundo año medio. Al momento de ejecutar el taller, este nivel estaba compuesto por 63 estudiantes. Para acceder a la investigación, cada participante presentó carta de consentimiento informado, firmada por apoderada o apoderado correspondiente y documento de asentimiento informado, firmado directamente por el

o la participante. Una vez recopilados estos documentos, se conformaron los listados definitivos de participantes por curso y se implementó la intervención.

Ahora bien, tanto al inicio como al término del taller de Conciencia Emocional, se aplicaron dos instrumentos de autorreporte, TMMS-24 y ECLIS, los cuales se describen a continuación: el TMMS-24 consiste en una escala de metaconocimiento de los estados emocionales, que evalúa la percepción de las personas respecto a sus destrezas para percibir sus emociones, discriminarlas y regularlas. Consta de 24 ítems: ante cada uno de ellos, el sujeto debe responder en una Escala Likert del 1 al 5: 1: Nada de Acuerdo; 2: Algo de Acuerdo; 3: Bastante de Acuerdo; 4: Muy de Acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo. Los 8 primeros reactivos apuntan a la dimensión Atención emocional; del reactivo 9 al 16 a Claridad emocional y del 17 al 24, a Reparación Emocional.

En torno al segundo instrumento aplicado, el ECLIS, es necesario destacar que luego de la etapa de validación y rediseño en Chile el 2012, el cuestionario quedó compuesto por 82 reactivos, orientados a evaluar la percepción positiva y negativa en relación a 4 áreas: Profesores (30 reactivos), Compañeros (15 reactivos), Satisfacción con la Infraestructura (27 reactivos) y Percepción y Satisfacción de la Escuela como Institución (10 reactivos). Luego, se añadió la Escala de Hostigamiento (*Bullying*), compuesta por 8 reactivos. En cada ítem, se le solicita al participante que responda, indicando el grado en el cual la afirmación realizada se aplica a cada área, en una Escala Likert del 1 al 4.

Como un complemento y para evaluar la percepción de los participantes respecto a las sesiones, al finalizar cada sesión se aplicó un cuestionario, el cual tuvo carácter confidencial y anónimo. A continuación, se explicitan los ítems formulados:

- Colócale una nota a la sesión. toma en cuenta los factores que a ti te parezcan pertinentes. De 1 a 7
- Lo que más me gustó de la sesión fue
- Lo que menos me gustó de la sesión fue
- ¿Hay algo que quieras expresar en este espacio?

Una vez finalizada la intervención, se realizaron grupos de discusión con cada uno de los participantes de los respectivos cursos. A continuación, se detallan las preguntas realizadas en dichos espacios:

- ¿Cómo evalúas el taller de conciencia emocional?
- ¿De qué manera consideras que el taller ha contribuido al desarrollo de su capacidad para sentir y expresar sus emociones y sentimientos de manera adecuada?
- ¿De qué manera consideras que el taller ha contribuido al desarrollo de la comprensión de tus emociones?
- ¿De qué manera consideras que el taller ha contribuido al desarrollo de la correcta regulación de tus emociones?
- ¿Les gustaría agregar algo que no haya sido preguntado anteriormente?

En relación a las etapas de la investigación, ésta implicó una etapa de detección de necesidades. Concretamente, en función de lo que plantearon diversos miembros de la comunidad educativa respecto a 2° medio y de ciertos indicadores objetivos, como porcentaje de casos derivados al área de psicología y elevado número de activación de Protocolos en Crisis, se decidió trabajar con este nivel. Luego, se realizó una etapa de presentación de proyecto y sensibilización con los diversos estamentos que interactúan con los estudiantes del nivel. Posteriormente, se presentó el proyecto a estudiantes y apoderados y se entregaron documentos de consentimientos y asentimientos informados. En la etapa previa a la implementación del taller Conciencia

Emocional, se aplicó TMMS-24 y ECLIS, a cada participante de la investigación. Luego se realizaron cinco sesiones del taller de Conciencia Emocional. Posteriormente, una vez finalizadas las cinco sesiones, se aplicaron nuevamente los instrumentos referidos a inteligencia emocional y clima social escolar. Por último, se realizó un grupo de discusión, actividad a través de la cual se buscó recopilar mayor cantidad de insumos que permitieran enriquecer y complementar los datos obtenidos a través de los instrumentos aplicados. Este proceso finalizó con reuniones de socialización con los diversos estamentos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundo medio: dirección del colegio, equipo psicoeducativo, docentes, inspectores, profesoras tutoras, apoderados y estudiantes.

Resultados

El nivel en el cual se focalizó la investigación, al momento de ejecutar el taller, estaba compuesto por 63 estudiantes, cuyo rango etario fue de 15 y 16 años. Del total de 63 estudiantes, 54 de ellos accedieron a participar en la investigación, 32 mujeres y 22 hombres. Sin embargo, principalmente debido a inasistencias de las y los estudiantes al colegio, el máximo de estudiantes que participó en las intervenciones fue de 50 personas. Cabe destacar que un 85,39% de los estudiantes pertenecientes al nivel, participaron en la investigación.

Tal como se señaló anteriormente, al finalizar cada sesión, se les solicitó a las y los estudiantes que, de manera anónima, evaluaran la sesión, colocando una calificación en una escala de 1 a 7. El promedio obtenido de las sesiones fue un 6,3.

Ahora bien, tomando en cuenta los resultados cuantitativos (arrojados por cada cuestionario de autorreporte antes y después del taller) y el análisis cualitativo surgido a raíz de la información emanada desde

los grupos de discusión, se contrastan ambas fuentes de información. Específicamente, se abordan las dimensiones del TMMS-24: Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación de las Emociones. La Dimensión "Atención Emocional", se define como la capacidad para sentir y expresar los sentimientos adecuadamente. Desde el punto de vista cuantitativo, a pesar de que la diferencia no es estadísticamente significativa, cabe destacar que, en la fase posterior a la intervención, la categoría "Adecuada" aumentó un 4,3% (26,1% versus 30,4%). Además de lo anterior, en los grupos de discusión realizados, surgieron opiniones que reflejan la percepción de las y los participantes en relación a al desarrollo en esta dimensión: ″Me ha ayudado igual harto, así como a encontrarse con las emociones con los talleres que ha hecho y como que uno se puede interactuar consigo mismo más… como con el yo interior, eso″ (EA12).

> Sí creo que me contribuyó a poder sentir quizás mejor las emociones, identificarlas quizás mejor en el momento más que nada. Ehhh… Y también un poco al momento de expresarlas, quizás también me ayudó a poder expresarme mejor frente a las otras personas sobre cómo me siento. (EC8)

En relación a la Dimensión "Claridad Emocional", la cual se relaciona principalmente con la capacidad para comprender adecuadamente los propios estados emocionales, cabe recordar que la intervención realizada no apuntaba directamente a desarrollar esta dimensión, sino más bien a una toma de conciencia por parte de las y los participantes. La comprensión de los estados emocionales apunta a preguntarse el por qué estoy sintiendo determinadas emociones (primarias y/o secundarias), lo que implica un proceso más largo, con un nivel de profundidad mayor al que se logró durante el Taller de Conciencia Emocional. Desde lo cuantitativo, a pesar de que el porcentaje no es estadísticamente significativo, en la fase posterior a la intervención, la

categoría "Adecuada" disminuyó un 10.8% (63% versus 52,2%). Complementando lo anterior, a continuación, se explicitan opiniones que reflejan la percepción de las y los participantes en relación a esta dimensión:

> No sé, las comprendo hasta donde yo sé. Sé que siempre me gana el miedo, a cualquier emoción. Ya sea el enojo, felicidad, rabia, tristeza… siempre me va a ganar el miedo, entonces no comprendo aún esa parte, por qué me sigue ganando el miedo (EA1); *"*Me pasa mucho que a veces se mezclan muchas cosas, como muchos sentimientos, así como muy distintos. Entonces a veces es difícil entender cuál de ellos o si estoy sintiendo eso*"*. (EA7)

Finalmente, en relación a la Dimensión "Reparación de las Emociones", la cual se refiere a la capacidad de regular los estados emociones adecuadamente, al igual que en la dimensión anterior, a pesar de que la intervención realizada no apuntó directamente a desarrollar esta dimensión, desde el punto de vista cuantitativo, de todas maneras se observó un avance: A pesar de que la diferencia no es estadísticamente significativa, cabe destacar que en la fase posterior a la intervención, la categoría "Excelente" aumentó un 4,3% (10,09% versus 15,2%). Cabe destacar algunas opiniones emitidas por los participantes durante los grupos de discusión: *"*Yo creo que, no sé, como que de la noche a la mañana pude controlarlas, eso*"* (EB1); "Me ayudó a manejar y a conectarme con las emociones y eso. También siento que esto es bueno, porque, por ejemplo, yo que no me tiendo a abrir mucho con las personas, esto me ayudó en esto*"* (EC12).

En relación a los resultados del cuestionario que evalúa clima social escolar, a pesar de que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la medición previa y posterior a la implementación del Taller de Conciencia Emocional en las distintas escalas que componen el cuestionario, cabe destacar que en cuatro de las cinco escalas se aprecian avances:

- En la escala “Profesores”, en la fase posterior a la intervención, la categoría “Alta Satisfacción” aumentó un 4,3% (26,1% versus 30,4%)
- En la escala “Compañeros” en la fase posterior a la intervención, la categoría “Alta Satisfacción” aumentó un 6,5% (73,9% versus 80,4%)
- En la escala “Condiciones Físicas”, en la fase posterior a la intervención, la categoría “Alta Satisfacción” aumentó un 10,9% (17,4% versus 28,3%). Además, disminuye porcentaje de categoría “Baja Satisfacción” un 4,3% (6,5% versus 2,2%)
- En la escala “Satisfacción General”, en ambas fases, previa y posterior a la intervención, la categoría “Alta Satisfacción” obtuvo 0%. Sin embargo, la categoría “Moderada Satisfacción” aumentó un 2,1% (19,6% versus 21,7%).
- En relación a la escala “Hostigamiento”, la categoría “Alta Satisfacción” presenta el mismo porcentaje, tanto en la fase previa como posterior al taller (87%). Solo en la fase posterior, una persona obtuvo grado “Baja Satisfacción”, a diferencia de la fase previa.

Es necesario recordar que al cruzar las dimensiones del TMMS-24 y las escalas del ECLIS con componente interpersonal no se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas, lo que no permite establecer una asociación directa entre las dimensiones de Inteligencia Emocional y el Clima Social Escolar. Por lo que no es posible establecer que la mejora en los puntajes de las Escalas del ECLIS se explica en función de la intervención. Sin embargo, sí se podría hipotetizar que el trabajar en relación a la toma de conciencia de los estados emocionales eventualmente contribuiría a la mejora en la percepción de distintas variables

involucradas con el Clima Social Escolar. Sin duda, es una hipótesis que podría profundizarse y desarrollarse en investigaciones posteriores.

Impacto en la Política

Es necesario destacar que este estudio ha implicado que la temática "Competencias Emocionales" se posicione en el colegio, principalmente en el estamento directivo, docentes y en las y los estudiantes del nivel intervenido. Asimismo, desde el 2020 se ha implementado un Plan de Desarrollo Personal en todos los niveles del colegio, el cual contempla, como uno de sus ejes principales, el desarrollo de las competencias emocionales de cada uno de los niveles del colegio.

Conclusiones

En relación al objetivo general *"Analizar la relación entre la conciencia emocional y el clima social escolar en estudiantes de segundo medio de un Colegio Particular pagado de Viña del Mar, en función de los resultados obtenidos en la aplicación de un Taller de Conciencia Emocional"*, desde el punto de vista cuantitativo, tomando en cuenta los resultados de la aplicación de la prueba r de Pearson, es posible concluir a raíz del análisis estadístico que, en esta investigación, no se observó correlación significativa entre las dimensiones de inteligencia emocional y las variables de clima social escolar en las cuales subyace en factor interpersonal, tanto en la fase previa como posterior a la aplicación del taller de Conciencia Emocional. Sin embargo, desde la información que surge en los grupos de discusión, en general las y los participantes valoraron el taller de Conciencia Emocional como una instancia facilitadora de relaciones interpersonales: *"Nos sirvió para conocernos un poco más"* (EA7); *"Encontré el taller bueno, fue una linda experiencia, en la cual pudimos compartir todos y expresarnos de manera libre"* (EB12).

Por lo tanto, desde la apreciación general de las y los participantes, el implementar actividades que intentan facilitar el desarrollo emocional incidiría en una eventual mejora de las relaciones interpersonales de sus miembros, es decir, en uno de los componentes del clima social escolar. En otras palabras, las acciones o estrategias implementadas sí tuvieron un efecto, el cual se percibe a través de la voz de las y los participantes, lo cual contrasta con la no significatividad estadística de los resultados de los cuestionarios aplicados.

Referencia

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las Emociones.* Editorial Síntesis S.A., Madrid, España.

Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con Educación Emocional.* Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao. España.

Calderón, P. (2011). *Conflictos en el Aula. Del aburrimiento, desmotivación e indisciplina en la escuela.* Segunda Edición, Universidad de Playa Ancha, UPLA, Facultad de Ciencias de la Educación, Chile.

Casassus, J. (2015). *La educación del Ser Emocional.* Editorial Cuarto Propio, Santiago, Chile.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). *La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo: Hallazgos Científicos de sus Efectos en el Aula*. *Revista de Educación* (332), 97-116. Universidad de Málaga, España.

Gendlin, E. (1996). *El Focusing en Psicoterapia. Manual del Método Experiencial.* Editorial Paidós, Ibérica, México.

Experiencia significativa en la promoción del reconocimiento y expresión emocional en niños(as) escolares a partir de la estrategia educativa asistida con perro

MARÍA CRISTINA CORREA DUQUE[163] Y ANYERSON STITHS GÓMEZ TABARES[164]

Resumen

El objetivo de la presente investigación es promover en escolares el desarrollo de habilidades socioafectivas relacionadas con el reconocimiento y la expresión de emociones, la convivencia y la empatía, mediante la implementación de una estrategia educativa mediada por un perro entrenado para fines educativos. Se implementó una metodología cualitativa mediante el diseño y elaboración de talleres lúdico-reflexivos orientados a dos grupos de primaria (1° y 2°) de la jornada de la tarde pertenecientes a la *Institución Educativa Andrés Bello* de la ciudad de Manizales. Se evidenció en ambos grupos una mejoría en cuanto a la relación y la socialización entre pares.

Desarrollo de la ponencia

La presente experiencia surge en el marco del proyecto de investigación titulado *Promoción de competencias prosociales en niños(as) con problemáticas comportamentales, mediante la implementación de una estrategia educativa asistida con perros*, cuyo objetivo principal fue el de promover en niños(as) en edad

[163] Psicóloga, Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente e Investigadora adscrita al Programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Centro Regional Manizales. Perteneciente al grupo de investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales de la Universidad Católica Luis Amigó. Orcid.org/0000-0002-0547-4315.

[164] Psicólogo, Magister en Filosofía y doctorando en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Docente e Investigador adscrito al Programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Centro Regional Manizales. Perteneciente al grupo de investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales y al grupo de investigación de Neurociencias Básicas y Aplicadas de la Universidad Católica Luis Amigó. Orcid.org/0000-0001-7389-3178.

escolar de una institución educativa de la ciudad de Manizales, el desarrollo de habilidades sociales mediante el reconocimiento y expresión de emociones en sí mismos y en los demás, la expresión de emociones positivas y negativas, la convivencia y el compartir, la amistad y la empatía, mediante el diseño e implementación de una estrategia educativa asistida por un perro especialmente seleccionado y entrenado para fines educativos (EAA).

Los objetivos específicos que orientaron el diseño e implementación de los talleres desarrollados, fueron los siguientes:

- Introducir a los participantes en la temática de las emociones a partir de una estrategia innovadora y divertida
- Reconocer la existencia de diferentes emociones a partir de procesos de identificación con un animal de intervenciones que se vinculó en el proceso investigativo

Previo a la realización de los talleres en los que participó el perro, se evidenciaron algunas prácticas de interacción violentas entre varios de los integrantes de ambos grupos que conformaron la muestra del estudio, las cuales se caracterizaron por la burla y descalificación o desacreditación de pensamientos y sentimientos diferentes a los expresados por algunos de los compañeros del grupo.

Estas prácticas se relacionan, a su vez, con los altos índices de agresividad, pobreza y vulnerabilidad a los que están expuestos constantemente los niños(as) y sus familias que viven en el sector en el que se ubica la institución educativa. En cuanto a la tipología familiar, el 46,3% (n=38) pertenece a una familia extensa, el 24,4% (n=20) a una familia monoparental con predominio materno, el 24,4% (n=20) a una tipología nuclear, y el 4,9% (n=4) a una familia mixta o reconstituida. El 100% de las familias y niños (as) están ubicados en

estrato socioeconómico 1. A nivel académico, el 46,3% de las madres de los niños(as) (n=38) tenían estudios de bachiller, el 48,8% (n=40) formación de básica primaria y el 4,9 % (n=4) no reportó escolaridad. En cuanto a su ocupación laboral, el 58,5% (n=48) se dedican a las labores del hogar y el 41,5 (n=34) al comercio informal. Así mismo, el 43,9 % (n=36) son madres solteras, el 39 % (n=32) viven en unión libre y el 12,2% (n=10) están casadas. El porcentaje restante está distribuido en el estado civil de separadas (2,4%) y viudas (2,4%).

Una vez se desarrollaron los talleres propuestos en el marco del trabajo de campo de la investigación, se evidenciaron mejoras en ambos grupos relacionadas con la socialización entre los diferentes miembros que integraron cada uno de los mismos, específicamente, durante el desarrollo de actividades lúdicas con el perro que implicaron un trabajo en equipo de carácter colaborativo. Lo anterior se fundamenta en los hallazgos de otras investigaciones previas en las que se han realizado intervenciones mediadas por perros especialmente entrenados para realizar actividades terapéuticas y/o educativas (Ferreira et al., 2016; Griess, 2010; Ortiz et al., 2010; Jenkins, 2009), los cuales establecen un efecto positivo en los procesos de socialización humana, mayor ajuste psicológico por parte de los miembros que participan de dichas actividades, mayor facilidad en el reconocimiento y expresión de las emociones positivas, además de una reducción significativa de la agresividad en diversidad de grupos poblacionales. Adicionalmente, los perros posibilitan (en diversos contextos) establecer un tipo de comunicación que permite a las personas la libre expresión de sus sentimientos, por ejemplo, discutir acerca de cómo se sienten frente a ciertas situaciones, o cómo dar y recibir afecto (Dotti, 2005), aspecto que enriquece situaciones relativas al ámbito social de las personas.

Así mismo, otro de los hallazgos evidenciados durante el proceso investigativo correspondió a la fuerte vinculación que experimentaron algunos niños(as) con los adultos que pertenecieron al equipo a cargo de la intervención. Al respecto, algunas de las investigaciones en Intervenciones Asistidas con Animales (IAA) han documentado el rol mediador que desempeña el perro entre el profesional de la intervención y el paciente o usuario que se beneficia de la misma (Barker, 1998; Evans y Gray, 2011), ya que la relación que entablan los receptores de este tipo de intervenciones con el perro, ayuda a establecer una conexión más rápida y eficaz con el profesional que desarrolla la intervención, en donde el perro brinda un sentido de seguridad y comodidad que no siempre se alcanza en las intervenciones convencionales, convirtiéndose en un puente o excusa para acceder a temas más sensibles (Barker, 1998).

En los encuentros preliminares muchos de los niños(as) que se vincularon a los talleres, evidenciaron algunas dificultades en la relación con otros(as) participantes que integraban alguno de los grupos, tendiendo a la manifestación de reacciones agresivas como golpes, burlas o desacreditación frente a la diferencia de perspectivas por parte de otros compañeros. En el caso de algunos niños varones, se evidenciaba una preferencia por interactuar con otros integrantes del grupo que fueran hombres y de forma agresiva, evitando, así, el contacto con las niñas. Hubo casos de niños que tenían la tendencia de alejarse del grupo o evitar hablar y comunicar sus pensamientos y opiniones con los demás compañeros o en público, limitando su participación en las actividades propuestas. De acuerdo con lo anterior, se dificultó el desarrollo de las primeras actividades que implicaron un trabajo en equipo, mientras los niños(as) se adaptaban a la dinámica de trabajo propuesto en el marco de la investigación.

Así mismo, en muchas de las interacciones que realizaban los niños(as) entre sí, se evidenciaron conductas agresivas con otros compañeros por lo que, al momento de socializar con ellos, lo hacían con diferentes niveles de agresión directa en los niños e indirecta en las niñas. Lo anterior se relaciona con los procesos que se evidenciaron en cuanto al reconocimiento y expresión de emociones (propias y en los demás), ya que muchos presentaron dificultades al momento de identificar las diferentes emociones en ellos mismos, así como la expresión de las mismas en diferentes contextos cercanos a su realidad cotidiana.

A nivel cognitivo, muchos de los niños(as) que integraron la muestra de trabajo de la investigación, presentaron dificultades en los procesos atencionales, por lo que se distraían con frecuencia y les costaba mucho trabajo escuchar algunas de las instrucciones que se les brindaba para el adecuado desarrollo de alguna de las actividades propuestas. Lo anterior genera una afectación directa en el seguimiento de instrucciones, proceso que se observó de manera más evidente en algunos casos particulares. Así mismo, aspectos como quedarse sentado en el puesto durante las instrucciones brindadas por el equipo de la investigación, o mantener la concentración para realizar de forma continua una actividad hasta finalizarla, fueron algunos de los aspectos que se les hizo difícil a varios niños(as) pertenecientes a cada grupo, en el desarrollo de los primeros talleres orientados por la investigación.

Las actividades propuestas en el marco de la investigación, involucraron situaciones en las cuales los participantes debían, necesariamente, interactuar y relacionarse con la mayoría de sus compañeros, así como el trabajo en equipo, aspecto que favoreció significativamente en el cambio que manifestaron algunos de los participantes en su forma de relacionarse con otros compañeros, siendo más receptivos al contacto con el otro, en algunos casos particulares, así como la instauración de prácticas que estimularon la autorregulación de su

conducta, permitiéndoles evidenciar nuevas formas de relación basadas en el respeto, la gentileza y la comprensión. Como consecuencia de lo anterior, esto permitió que la mayoría de los miembros en ambos grupos se fueran integrando cada vez más con sus pares al momento de realizar las actividades que involucraban la participación del animal de intervención, permitiendo el avance, en algunos casos, en la socialización con los demás participantes, inclusive, en los casos de los niños varones que únicamente interactuaban con integrantes de su mismo sexo.

Dado que muchas de las actividades se diseñaron para fomentar algunos de los aspectos que predicen la aparición de la conducta prosocial en niños(as) (como el reconocimiento y expresión de las emociones, la empatía, el aprendizaje colaborativo, la solidaridad, etc.), la mayoría de los participantes comenzaron a desarrollar una actitud de mayor colaboración al momento de realizar las actividades propuestas, así como un avance en la expresión adecuada de sus opiniones y hablar con los otros sin evitar interactuar con ellos, favoreciendo así la integración social en el grupo. Así mismo, la mayoría de los grupos avanzaron en la identificación y expresión de sus emociones, incorporándolas lentamente a partir de procesos de introspección, lo que, a su vez, permitió que los procesos de socialización entre pares no estuvieran constantemente mediados por pautas de interacción agresivas.

En algunos casos particulares, también se redujo conductas de aislamiento, promoviendo la regulación anímica en algunos miembros de ambos grupos, lo que favoreció su sentido de utilidad, logro y un aumento de la motivación en diferentes aspectos de la vida cotidiana.

Dado el carácter innovador que caracteriza a este tipo de intervenciones y su deseo de vincularse con el perro, casi todos los participantes manifestaron una mayor motivación al momento de realizar cada una de

las actividades propuestas. Así mismo, mejoró el trabajo en equipo dado que muchas de las actividades que estuvieron orientadas a fomentar este aspecto en los niños(as), implicaban un contacto directo con el perro a partir de una situación lúdica con el mismo, aspecto que posibilitó una mejor organización de la conducta en algunos casos particulares, al momento de participar en las diferentes actividades, poniendo en práctica los procesos de autorregulación emocional.

El alto grado de motivación intrínseca que se evidenció en la mayoría de los participantes, tuvo un impacto positivo en los procesos de atención y memoria de los niños(as), permitiéndoles estar más atentos a la hora de recibir las instrucciones de cada una de las actividades en las que también se involucraba el perro, mejorando así el seguimiento e implementación de las mismas.

En contraste con los hallazgos reportados anteriormente, la literatura científica en el tema de las IAA establece la incidencia de un impacto positivo en el abordaje de problemas comportamentales relacionados con procesos de socialización como la relación entre pares, la relación entre alumnos y maestros y la inclusión social de algunos alumnos en el aula de clase, disminuyendo sentimientos negativos como la depresión, la ansiedad, el aburrimiento y la soledad en contextos escolares; al igual que genera una incidencia positiva en las dificultades relacionadas con problemas atencionales y de concentración en el aula (Correa et al., 2019).

Por su parte, la experiencia práctica aportada en los procesos abordados por la Fundación Bocalán[165] de España, ha establecido que, en los abordajes de cuadros psicopatológicos como el déficit de atención (con

[165]La Fundación Bocalán es una entidad de carácter social acreditada por ADI (Assistance Dogs International), que se dedica a mejorar la calidad de vida de personas en situaciones de discapacidad o desventaja social, a través del estudio de la conducta y la implementación de programas de perros de asistencia o terapia y educación asistida con animales.

y sin hiperactividad) y otros problemas de conducta en niños(as) en los cuales se ha vinculado una intervención asistida con animales, se reportó una reducción de conductas agresivas, una mayor motivación y atención en su entorno inmediato, el incremento en la motivación a realizar actividades orientadas a la lectura, el trabajo y aprendizaje en equipo, así como el aumento en la internalización del sistema moral, inherente a la intervención realizada.

Así mismo, la interacción con un animal, específicamente, el perro, promueve conductas amigables, sonrisas y conversaciones entre extraños, aspecto que fortalece los procesos de convivencia en diferentes entornos sociales.

Actualmente, no existe una regulación jurídica a nivel nacional en cuanto a la formación de los profesionales en IAA ni la certificación de los animales utilizados para este tipo de intervenciones. Esto implica que puede haber personas no cualificadas, principalmente, en cuanto al conocimiento y manejo de la conducta animal y, específicamente, la conducta canina. Al mismo tiempo, existe el riesgo de que se haga un uso inadecuado de estos animales o se incorporen animales no preparados para este tipo de intervenciones, al haber sido seleccionados sin ningún rigor o criterio técnico y científico. Sin embargo, la Asamblea Departamental de Antioquia es pionera en el país en materia de formulación de política pública al aprobar en un segundo debate el proyecto de ordenanza No.8 de 2020 por medio del cual se adopta la Política Departamental de Intervenciones y Terapia Asistida con Perros en el territorio antioqueño, beneficiando a varios grupos poblaciones, ente ellos, de la tercera edad, población en condición de discapacidad y jóvenes del sistema de responsabilidad penal para adolescentes, proyecto que se venía ejecutando en la ciudad de Medellín y ahora se extiende a nivel departamental. Así mismo, por medio de esta disposición, los animales podrán estar en un

ambiente de protección y cuidado bajo la vigilancia de una política pública la cual garantice su seguridad como seres sintientes, ya que algunas intervenciones no tienen en cuenta el estado de salud del animal posterior al desarrollo de las IAA, en donde no se toma la debida importancia de realizar chequeos o exámenes para asegurar su bienestar (Glenk, 2017). Al respecto, este tipo de intervenciones puede ser muy desgastante para un animal (Hatch citado en Evans y Gray, 2011) y conducir potencialmente a problemas de salud a largo plazo si no se tiene en cuenta el bienestar de los mismos (Heimlich citado en Evans et al., 2011).

De acuerdo con lo anterior, los avances que se adelanten en materia de investigación desde este ámbito de estudio, el cual ha sido poco explorado hasta el momento en nuestro territorio nacional, constituye una oportunidad de fundamentar científicamente los impactos que se generan a partir del trabajo con animales en distintas áreas de intervención a nivel psicosocial, de los cuales damos cuenta empíricamente los profesionales que hemos tenido la oportunidad de estudiar e implementar estas terapias complementarias y articularlas a nuestro ejercicio profesional.

Para la metodología de trabajo de la presente investigación se realizaron a entrevistas semi-estructuradas a los padres y educadores de los niños(as) que integraron la muestra de trabajo con el fin de recoger información detallada respecto a las dinámicas, interacciones y normatividades de los contextos familiares y escolares. Adicionalmente, se utilizaron técnicas de observación participante y no participante en contextos educativos como un criterio de corroboración y ampliación de la información.

Posteriormente, se diseñó una estrategia psico-educativa asistida con un perro entrenado, proyectando realizarse encuentros vivenciales una vez a la semana durante cuatro meses. Debido a la pandemia por COVID-19, solo alcanzamos a realizar 7 encuentros en los cuales se abordó el reconocimiento y expresión de emociones

positivas y negativas, como un primer aspecto que promueve el desarrollo de la conducta prosocial. A pesar de la contingencia anteriormente mencionada, se proyectó crear espacios orientados al fortalecimiento los ejes que favorecen el desarrollo de la conducta prosocial en niños(as) a partir de estrategias lúdico-pedagógicas, con el propósito de instaurar en ellos(as) aprendizajes significativos a partir de escenarios que generaran altos niveles de motivación en el desarrollo y participación de dicha intervención.

Esta experiencia se establece como una alternativa de intervención que permite abordar de manera innovadora algunas de las problemáticas psicosociales que se evidencian frecuentemente en los contextos de educación básica regular relacionados con los procesos de socialización en niños(as) tales como, la conducta agresiva hacia pares y otros problemas en la regulación comportamental, aislamiento, dificultades en la socialización con otros, expresiones constantes de llanto, ansiedad o tristeza; lo cual repercute de manera negativa en el desarrollo afectivo y social en la niñez. Tal y como lo evidencia los resultados de la presente investigación, las Intervenciones Asistidas con Animales (IAA), han mostrado, una alta efectividad para la promoción de habilidades emocionales y sociales en niños(as), así como la facilitación de procesos de enseñanza y aprendizaje de nuevos comportamientos en niños(as), ya que la presencia de un animal, principalmente, un perro, en escenarios formativos tradicionales enriquece aspectos sociales, emocionales y cognitivos de las personas envueltas en los procesos de interacción humano-animal.

Conclusiones

Los hallazgos descritos anteriormente indican que la Educación Asistida con Animales (EAA) promueve la construcción de relaciones orientadas al buen trato entre pares, así como la facilitación de la externalización de sentimientos y disminución de sentimientos negativos como la depresión, ansiedad,

aburrimiento y soledad, ya que la participación de un perro en diferentes procesos que se desarrollan en el ámbito escolar, permiten incidir positivamente sobre las actividades sociales que realizan los diferentes miembros de la comunidad educativa, reduciendo sus niveles de preocupación y estrés producto de la vida cotidiana y mejorando los niveles de motivación necesario para el desarrollo de diferentes tareas, aspectos que, a nivel cognitivo, impactan positivamente los procesos atencionales, de aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales (Chandler, 2001; Ferreira et al., 2016), fomentando así, la adherencia a este tipo de programas.

Así mismo, las estrategias de educación asistida con perros son de gran utilidad para establecer un vínculo de confianza entre los alumnos y el terapeuta o educador, ya que los estudiantes crean un lazo tan estrecho con el animal, que éste suaviza el ambiente hasta lograr sentirse seguros con el terapeuta o educador (Signes, 2009).

Por último, resulta evidente el hecho de que es posible integrar animales en los contextos escolares para promover el aprendizaje de la ética y la moral en niños(as), estimulando la formación ciudadana y el mejoramiento de la calidad de vida en los mismos (Kobayashi et., 2009).

Referencias

Barker, S. B. y Dawson, K. S. (1998). The Effects of Animal-Assisted Therapy on Anxiety Ratings of Hospitalized Psychiatric Patients. *Psychiatric Services, 49*(6), 797–801. DOI: 10.1176/ps.49.6.797.

Chandler, C. (2001). Animal assisted therapy in counseling and school settings. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.

Correa, D. M. C., Cárdenas, L. A., Rivera, C. H. y Cadavid, M. A. (2019). Educación asistida con perros: Aplicaciones pedagógicas en contextos educativos. *Inclusión y Desarrollo, 6*(2), 15-23. DOI: https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.15-23.

Dotti, J. (2005). Terapia y Animales. *Paco Editorial*, São Paulo.

Evans, N. y Gray, C. (2011). The Practice and Ethics of Animal-Assisted Therapy with Children and Young People: Is It Enough that We Don't Eat Our Co-Workers? *British Journal of Social Work*, *42*(4), 600–617. Doi:10.1093/bjsw/bcr091.

Ferreira, A. O., Rodrigues, E. A., Santos, A, C., Guerra, R. R., Miglino, M. A., Maria, D. A. y Ambrósio, C. A. (2016). Animal-assisted therapy in early childhood schools in São Paulo, Brazil. *Pesq. Vet. Bras*. *36*(1), 46-50. DOI: 10.1590/S0100-736X2016001300007.

Glenk, L. (2017). Current Perspectives on Therapy Dog Welfare in Animal-Assisted Interventions. *Animals, 7*(12), 7. DOI:10.3390/ani7020007

Griess, J.O. (2010). A Canine Audience: The Effect of Animal-Assisted Therapy on Reading Progress among Students Identified with Learning Disabilities. [Tesis Doctoral]. *University of South Florida*. Recuperado de: https://eric.ed.gov/?q=Animal+Assisted+Therapyyid=ED519694.

Jenkins, C. D. (2009). Exploring the Impact of an Animal Assisted Therapy Dog upon the Emotional, Educational, and Social Actualization of Middle School Students Receiving Counseling Services. [Tesis doctoral]. *The University of Toledo*. Recuperado de: https://eric.ed.gov/?q=Animal+Assisted+Therapyyid=ED513049.

Kobayashi, C.T., Ushiyama, S. T., Fakih, F.T., Robles, R. A. M., Carneiro, I. A. y Carmagnani, M. I. S. (2009). Revta Bras. *Enfermagem 62*(4):632-636.

Ortiz, J. X., Landero, H. R. y Gonzáles, R. M. (2010). Terapia asistida por perros en el tratamiento del manejo de las emociones en adolescentes. *SUMMA Psicológica*, *9*(2), 25-32. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4114123.

Mesa 03

Interculturalidad e identidad: la experiencia de los niños en contextos educativos

La igualdad de los niños y las niñas delimitada por el patriarcalismo, un acercamiento desde la perspectiva de género infantil

FERMÍN CISNEROS VILLANUEVA

Resumen

Esta ponencia, indaga las desigualdades infantiles *p'urhépecha*, el estudio se realizó en una comunidad indígena, tomando como eje central las prácticas cotidianas de las niñas y los niños, con la intención de propiciar un acercamiento a la subjetividad para valorar y respetar la vida desde la niñez, para construir pedagogías más justas. La metodología permitió observar las prácticas cotidianas infantiles y recuperar las voces de los actores. Los resultados permiten concluir sobre la necesidad de seguir trabajando en perspectiva de género desde la infancia y profundizar en el sometimiento y subordinación que experimentan las niñas indígenas.

Palabras clave. Patriarcado, niñez, desigualdad

Introducción

La globalización ha significado un acelerado deterioro de las culturas propias de los países latinoamericanos por la invasión de la cultura predominante del "norte" del mundo la cual, gobierna los medios masivos de comunicación, el internet y coloniza los sistemas educativos (De Sousa, 2012) esta globalización ha perpetuado en las desigualdades de los niños y las niñas. Finco (2015) señala que, en la convivencia social, los niños construyen sus identidades, viven desde muy pequeños los significados de ser niños y niñas. En este

sentido, Mayall (2002) señala que la visión sobre el desarrollo biológico infantil, se encuentra fundamentada en los roles de género normativos y deseables en cada sociedad, dicho desarrollo biológico de las niñas y los niños ocurre en determinados contextos de clase social, género o pertenencia étnica.

Los objetivos planteados permitieron orientar el estudio desde una mirada holística que permitió recuperar las voces y observar las prácticas cotidianas de los niños y las niñas indígenas.

Objetivos

- ¿De qué manera se evidencian, las desigualdades de los niños y las niñas *p'urhépechas* en su contexto?
- ¿Cómo influye el género en las desigualdades de los niños y las niñas?
- ¿Cómo se construyen los roles que determinan la desigualdad social?

Metodología

Fue necesario negociar el acceso con las autoridades, civiles y comunales, los niños y las niñas, y las personas adultas, que fueron consideradas en este estudio, para acceder a los diversos escenarios comunitarios; Se eligieron escenarios comunitarios, donde los niños y las niñas interactúan de una manera libre, el "el ojo de agua", el cerro, el solar de la casa, y algunos hogares particulares.

El presente estudio, se enmarca dentro del enfoque interpretativo, considerando las características inductivo y flexible, que buscó la descripción y la comprensión de la realidad caracterizada como múltiple, holística y dinámica (Álvarez-Gayou, 2003); Por lo tanto, la etnografía fue la conducción para el estudio, para la descripción, la comprensión e interpretación de la vida, las prácticas sociales, las creencias compartidas, el conocimiento y el comportamiento cultural, de un grupo de personas desde las bases históricas culturales y la acción hegemónica Geertz (2003), Bertely (2011).

Para la recolección de datos, se favoreció la entrevista etnográfica, que otorgó una dimensión semántica a la investigación, de tal forma que fue centrada en el actor, este ejercicio del diálogo, basado en escuchar activamente y la atención cuidadosa del investigador, para poner atención a lo que el interlocutor expresa y sugiere (Dietz, 2012) (Amegeiras, 2012). Los principales instrumentos fueron la videograbadora y los registros de campo, por las condiciones del contexto y los actores participantes (Woods, 1989).

Resultados

La invisibilización de los niños y las niñas

Las familias de la comunidad de Sicuicho, se estructuran por modelos patriarcales, Quintero (2007), señala que el patriarcado se representa como una forma de organización social, donde el varón ejerce la autoridad en todos los ámbitos, asegurando la transmisión de poder y la herencia por vía masculina. Asimismo, Flaquer (1998) subraya que la estructura patriarcal ha legitimado el rol de superioridad sobre las mujeres, y estas, han aceptado dramáticamente esta posición que las ha llevado a la vulnerabilidad y subordinación. Estas estructuras de poder se construyen en el seno familiar, son transmitidas de los padres de familia a los niños y las niñas.

Durante la historia, los tiempos de conquista, "Tata Vasco de Quiroga", realiza la conquista espiritual de los antiguos michoacanos, e implementa sutilmente la enseñanza de los nuevos valores culturales de los conquistadores" (Rojas, 1995). Aprovechó la *Uandajkperakua* (diálogo, conducción infantil), como la instancia encargada de educar a los niños, las niñas y jóvenes, esta instrucción estaba orientada a que los niños y las niñas obedecieran a sus padres, sin cuestionar nada, además deberían de bajar la cabeza cuando recibían indicaciones, como una forma de respeto a sus mayores, obedecer era similar a estar bien educado, en este

espacio se instruía a los niños y a las niñas, para que recibir educación tradicional (Rojas, 1995, García 2014); este tipo de educación endógena, forma parte de la cultura *p'urhépecha*, que ha fortalecido el modelo de familia patriarcal.

Estas prácticas se han ido promoviendo de generación en generación, como forma de educar a los niños y las niñas, actualmente se encuentran invisibilizados, no son convocados a las reuniones comunitarias, y tampoco se consideran sus voces en sus familias, las personas de la comunidad creen que no tienen la capacidad de intervenir, de proponer o de sugerir alguna opinión. La infancia definida como condición social, se encuentra delimitada por la construcción cultural e histórica, diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, estudiar a las niñas y los niños, como "potenciales adultos" nos lleva a interesarnos únicamente por las consecuencias futuras que tendrán por las condiciones de vida presentes, Gaitán (2006), Rodríguez (2007).

En la actualidad, el rol de los niños es ayudar a las personas adultas, en sus quehaceres domésticos, las niñas se encargan de ayudar a su mamá, los niños se dedican ayudar a su papá en labores del campo, a trabajar, actividades de pastoreo de ganado bovino, y al cuidado de animales domésticos. Como lo señala Keyser (2015) los niños *p'urhépecha*, crecen prácticamente con las actividades laborales de sus padres y madres, primero en su casa, y posteriormente acompañando a familiares, también en otros contextos laborales, como el campo o el comercio.

Durante el trabajo de campo, comencé a notar que las niñas casi no se encuentran en los escenarios públicos, regularmente se les observa que van de compras a la tiendita, pero no es común encontrarlas, este fenómeno me llevó a indagar más sobre ellas, en interacción con las niñas y las charlas informales, relataron que no las dejan salir a la calle, por el hecho de ser niñas, para los adultos cuidar a las niñas implica que ellas

permanezcan en casa siempre vigiladas regularmente por la mamá, Villegas (2005) señala, que en la dinámica familiar surgen procesos familiares de enculturación, socialización, humanización e identificación, la familia contribuye en la construcción de la cosmovisión, que cada sujeto construye de su vida y de la sociedad.

Las niñas juegan con otras niñas dentro de sus casas, regularmente los padres de familia edifican habitaciones, para que las niñas puedan vivir en esos espacios, es una forma de "cuidarlas", las niñas buscan sus propias estrategias para vivir la mayor parte del tiempo, juegan con muñecas, hacer comiditas, y juegan a casarse, entre otros juegos, ven televisión por tiempos prolongados, se interesan por temas de moda y belleza, en la medida que van desarrollándose, es decir, desde muy temprana edad les enseñan a quedarse en casa y son encaminadas a ser amas de casa, al cuidado de los niños, puede tratarse de hermanos menores; de igual forma, las niñas inician labores de cocina, cuándo son pequeñas, comienzan a ir de compras, ayudando a la preparación de los alimentos, y de acuerdo a su crecimiento, van adquiriendo responsabilidades en su hogar, pareciera ser el único camino destinado para las niñas indígenas.

En este sentido, las niñas forman de un grupo cultural muy vulnerable, esta invisibilidad cultural es más aguda en las niñas, siempre se encuentran acompañadas de un adulto, o de algún familiar mayor, para que sean cuidadas en estos espacios. Las niñas van adquiriendo este aprendizaje y forma de vida, no se concibe la idea de estar solas. Piedra (2013), señala que las mujeres pueden ser definidas partiendo de sus actividades y atributos en la cultura actual, que han mantenido en el tiempo, la vida cotidiana es una categoría de análisis que se basa en la acción de la vida privada y doméstica de las personas, para entender la complejidad es indispensable objetivar su vivencia personal como un todo.

Sin embargo, a los niños se les observó en espacios más libres, como en la cancha de futbol, de basquetbol, en la calle en la plaza de la comunidad, el hecho de ser varones, tienen más oportunidades de salir a los espacios de su territorio, por el contrario a los niños se les enseña a "andar solos" para ellos, es importante que se enseñen a cuidar solos, por lo tanto, se les permite relacionarse más con otros niños de su barrio y personas de la comunidad, este fenómeno implica que los niños pocas veces se relacionen con las niñas.

Estas ideologías de las madres de familia son transmitidas, a las niñas que se deben cuidar de los niños y los varones para evitar algún tipo de abuso, como una forma de proteger a las niñas, es importante señalar, que toda la comunidad educa a los niños y las niñas, asimismo todos cuidan a las niñas, como lo señala Magaña (2017) estas prácticas comunitarias, se han configurado desde la experiencia las madres de familia, educan y protegen a las niñas, como ellas fueron educadas.

En este contexto, pareciera que los niños y las niñas se encuentran encaminados a formarse de acuerdo a sus roles de género, para preparase para la vida adulta, Los niños juegan e imitan comportamientos de sus padres, que se manifiestan en micromachismos que se encaminan, negarse a realizar actividades domésticas "eso les corresponde a las mujeres". Para Scott (1990) el género representa el campo primario, donde se articula el poder, es el elemento constitutivo de las relaciones sociales, basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género.

Al parecer, existen brechas de desigualdad entre los niños y las niñas, por una parte, las niñas se encuentran sometidas por las relaciones asimétricas de las personas adultas, teniendo pocos espacios de libertad, recreación, y relación con otros actores; Por otra parte, los niños evidencian más libertad, en ellos se observa más autonomía en escenarios comunitarios, aunque siempre delimitados por los adultos.

Impacto en la política

Algunos discursos sociales sobre la infancia, y particularmente sobre las infancias indígenas que han incidido en la producción científica, se encuentran vinculados al enfoque de derechos, la inmigración, el trabajo infantil entre otros. Algunos otros estudios visibilizan las actuaciones reflexivas y las acciones de niños y niñas, vinculadas al trabajo infantil, que buscan generar mayores oportunidades de vida para ellos y para su comunidad. Es importante señalar, que las políticas se deben construir desde las realidades infantiles, las niñas y los niños, deben ser vistos como agentes; es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven considerando que las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales.

Pertinencia social

El estudio puede ser pertinente, cuando existe la necesidad de abonar al debate de la niñez, desde la perspectiva de género, la poca literatura, hace que el estudio sea pertinente, para examinar de cerca las actividades cotidianas principalmente de las niñas, en esta edad etaria, padecen exclusión y la visión adultocéntrica solo las visualiza y las prepara, para ser amas de casa.

Conclusiones

Es evidente la necesidad de seguir estudiando la niñez desde su actoría y perspectiva de género, y profundizar sobre las niñas, que parecen ser más subordinadas que los niños; Se entiende que la infancia no es homogénea, y que se encuentra situada y afectada por las desigualdades de género, y origen cultural en donde se desenvuelven. En cada territorio surgen distintas manifestaciones del fenómeno infantil, pueden existir múltiples formas de ser niño o niña, habrá que garantizar cada una de estas formas.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa*. (S. A. R. Editorial Paidós Mexicana, Ed.), *Como hacer investigacion cualitativa* (1" edición). México, D. F.

Amegeiras, A. (2012). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 107-152). Barcelona: Gedisa.

Bertely, M. (2011). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.

De Sousa, B. (2012). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social* (J. G. Garandilla Ed. tercera reimpresión, 1a. ed.). México: Siglo XXI/CLACSO.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. Una aproximación antropológica (México: Fondo de Cultura Económica).

Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (*1), pp. 85-96.

Flaquer, L. (1998). Patrimonio y matrimonio. En El destino de la familia (pp. 11-36). Barcelona, España.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, *43*(1), 9-26.

García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9*(20), e 2004.

Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa Editorial.

Keyser, O. (2015). *Actividades colaborativas en la educación en y para el trabajo entre niñas y niños en una comunidad p'urhépecha.* En Mejía-Arauz, R. (coord.) Desarrollo psicocultural de niños mexicanos. Guadalajara, Jalisco: ITESO Enlace directo al documento*: http://hdl.handle.net/11117/3028*

Magaña, M. (2017). *Educación p'urhépecha: la configuración del sesi irekani y la reproducción cultural universidad nacional autónoma de México*, temática general: multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Mayall, B. (2002). Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives, Open University Press-McGraw-Hill Education, Glasgow.

Piedra, N. (2013). *La importancia del enfoque de género en la investigación socio-histórica,* Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. II, núm. 140, 2013, pp. 13-26*,* Universidad de Costa Rica*,* San José, Costa Rica.

Quintero, A. (2007). Diccionario Especializado de Familia y Género. Argentina:Lumen Hvmanitas.

Rodríguez, P. (2007). Los hijos del sol. Un acercamiento a la infancia en la América prehispánica. En Rodríguez, P. y Mannarelli, M. (Compiladores). En Historia de la Infancia en América Latina (pp. 27-59). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.

Rojas, I. (1995). "La educación indígena y su futuro", en I Seminario Educación Indígena. Memoria, Xalapa, Veracruz, México.

Scott, J. (1990) "El movimiento por la paridad: un reto al universalismo francés". Joan Scott y las políticas de la historia. Cristina Borderías (ed.). Madrid.

Villegas, M. (2005). La familia como espacio privilegiado para el desarrollo humano. En Posada, A. et al. El niño sano (pp.357-358). Medellín: Editorial Médica Panamericana.

Woods, P. (1989). La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa (T. M. A. Galmarini, Trad.). Barcelona: Paidós.

Mesa 04

Maneras de educar "otras": Reconfiguraciones del cuerpo, la memoria y la paz en infancias y juventudes

Experiencia artística y educativa con niñas y niños de la vereda el Charquito-Soacha

ADRIANA ROCÍO PÉREZ RINCÓN[166]

Resumen

Se presentan las trayectorias de formación y las comprensiones sobre la experiencia educativa que se desprenden del taller de *paisaje sonoro ¿Cómo suena el Charquito?* Realizado por docentes en formación de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional y niños y niñas habitantes del Charquito (Soacha). Para ello, se elaboran acercamientos a las comprensiones que se tienen sobre la experiencia a través de los relatos y ensayos visuales. El enfoque de la investigación es cualitativo y se toman algunas técnicas del método etnográfico en diálogo con metodologías artísticas de investigación como el ensayo visual.

Momo escuchaba a todos, a los perros y a los gatos, a los grillos y a los sapos, sí, incluso a la lluvia y al viento que soplaba entre las ramas de los árboles. Y todo le hablaba a su manera, Michael Ende (2020, p. 27).

En el momento en el que se escribe este texto, cobra vigencia la expresión de Bertolt Brecht "vivimos en tiempos sombríos" (1938), tiempos de pandemia, de inequidad, de crisis planetaria ambiental, de exacerbación de la violencia estatal, etc. Al tiempo que vivimos en la zozobra y la incertidumbre, la cotidiana

[166] Docente Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Artes Visuales. Estudiante del Doctorado en Educación Universidad Distrital.

se ve poblada de dispositivos con pantallas electrónicas y táctiles que nos permiten mantenernos conectados con espacios de formación de diversa índole, teletrabajo, esparcimiento, encuentros familiares virtuales, etc. En suma, se ha cambiado la forma de comunicarnos e interactuar. En muchos casos, el aislamiento ha permitido revelar la capacidad inventiva y resiliente del ser humano y la necesidad de repensar y cambiar las relaciones educativas que se establecen con las niñas, niños y jóvenes.

Estos tiempos nos enfrentan a desafíos sin precedentes, a fuerzas de cambio y esperanza. En los tiempos sombríos es cuando más deberíamos vernos contagiados por la alegría y la potencia de las niñas y niños que en las situaciones más adversas encuentran la manera de reponerse y seguir jugando. Es decir, reinventando el mundo. La capacidad inventiva y desobediente de la infancia ha quedado inmortalizada en obras literarias como *Momo* de Michael Ende (2020), *El principito*, Saint-Antoine De Saint-Exupéry y también en obras cinematográficas, *Los cuatrocientos golpes*, François Truffaut (1959) *Alicia en las ciudades*, Win Wenders (1974), etc. es una larga lista. De este modo, las infancias y los lenguajes artísticos se presentan como horizonte de esperanza para el momento que vivimos.

En esta investigación se trata de plantear aproximaciones a las infancias desde el arte, lo que permite reconocer otros lenguajes y potencias en los trayectos de formación de licenciados en artes visuales. En particular, se reflexiona sobre experiencias de docentes con niños y niñas de zonas periurbanas de Bogotá. Es decir, no se trata de acercarnos a las infancias desde una mirada de especialista, sino de aproximarnos a ésta desde el arte, la experiencia y las narrativas. En este sentido, se plantea el siguiente objetivo general: Comprender la potencia de la creación de narrativas e imágenes en la experiencia educativa y artística entre docentes en formación de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) y niños y niñas habitantes del Charquito.

Y los siguientes objetivos específicos, 1. Recuperar la experiencia educativa y artística entre los docentes en formación y los niños y niñas; 2. Caracterizar las creaciones narrativas y visuales realizadas; 3. Interpretar los sentidos de la creación de narrativas e imágenes y su potencia para transformar las prácticas educativas y artísticas desde la experiencia.

Dado que el objetivo general de la investigación apunta hacia la comprensión de la experiencia que se construye a través de la creación de narrativas e imágenes, somos conscientes de que ésta es significativa en el momento en qué es relatada, narrada desde una implicación intersubjetiva. De ahí, la pertinencia del enfoque cualitativo que potencia el encuentro con el otro desde el diálogo, la creación y la interpretación. No nos interesa acercarnos a los sujetos y contextos para determinar indicadores o categorías fijas. Nos interesa acercarnos a estos para vivir y crear desde la experiencia. "La investigación de la experiencia es una investigación que cuenta con la subjetividad de quien investiga; la necesita, parte de ella, pasa por ella" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 77). Esto no significa caer en el solipsismo o en el monólogo porque se reconoce el propio lugar y se evidencian sus límites para poder vislumbrar el lugar del otro y sus posiciones que vienen a interpelarme y a mostrarme otras perspectivas.

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar" (Vasilachis, 2006, p. 33). Los procesos cualitativos son tejidos que van adquiriendo su forma a medida que el investigador va hilando el sentido entre sus lecturas, las voces de los agentes implicados en su investigación, sus preguntas y hallazgos.

Desde esta perspectiva cualitativa nos aproximamos a las metodologías etnográficas, en cuanto se intentan realizar descripciones densas a partir de la observación participante durante talleres propuestos por los docentes en formación, diarios de campo, registros audiovisuales y fotográficos. En el marco de la mesa: *Maneras de educar "otras": reconfiguraciones del cuerpo, la memoria y la paz en infancias.* Vamos a referirnos solo a uno de los talleres denominado: *¿Cómo suena el Charquito? Taller de paisaje Sonoro*

Relato de viaje al Charquito

Vamos avanzando en el bus y el paisaje se vuelve desértico, árido, las montañas tapizadas de ladrillos. Hay bodegas de materiales de reciclaje, guacales, fábricas, el cementerio, conjuntos cerrados prometiendo una familia feliz con mascota, unos km más y llegamos al peaje donde el olor del río Bogotá se hace más fuerte. Se divisan las montañas y el río. En el bus la gente se aferra a sus teléfonos móviles. Las conversaciones contrastan con la música bailable. Caminamos pegados al borde de la carretera.

Al lado de la vía hay algunas casas, hay perros callejeros que nos miran vigilantes –se siente que nos observan desde las ventanas y desde las panaderías y las tiendas.

Seguimos caminando a través de construcciones de ventanas huecas y vacías, caminamos por potreros llenos de vestigios. Desde allí se ve el río, la espuma, la planta de energía del Charquito -con su aspecto sombrío de construcción moderna- al lado del río y atrás la montaña. Las mallas, las rejas, las señales corroídas por el tiempo advirtiendo: "zona prohibida no pasar." Hay cierto misterio en no poder pasar hacia la planta hidroeléctrica y caminar al lado del río. Lo vemos muy cerca, pero está prohibido acercarse. Desde la sede de la escuela IED Eugenio Díaz Castro los niños salen y tienen un mirador hacia el río de corrientes fuertes.

En los potreros encontramos: lavaderos de ropa en cemento, casas antiguas abandonadas, la antigua estación del tren, un pedazo de cilindro oxidado vaciado con cemento en su interior –es una pieza de gran tamaño que se quedó allí varada entre el pasto de los terrenos baldíos-pedazos de tractores invadidos de malezas. -Muros de ladrillo, etc. Seguimos subiendo por entre caminos de hojas secas y encontramos un bosque, un humedal, una casita de ladrillos con un letrero que dice: Biblioteca del Charquito, más arriba unas grandes rocas que guardan pinturas rupestres de los muiscas.

¿Cómo suena el Charquito? Taller de paisaje sonoro

Después de realizar una fase de reconocimiento del territorio y de la comunidad a través de caminatas ecológicas e intercambios en los espacios de la biblioteca, la casa cultural, la escuela, etc. los estudiantes: Paula Malagón, Luís Ortiz, Cindy Dayana Bolívar y Sofía Criollo proponen realizar un taller de paisaje sonoro con los niños y niñas. Se proponen reflexiones sobre los ruidos urbanos y rurales, sobre los cantos de las aves –como la *gralaría* que habita en gran número la zona del humedal Charquito- y la posibilidad de activar la escucha a través de objetos sonoros, la lectura del poema: "Un señor maduro con una oreja verde" de Gianni Rodari y la fabricación de teléfonos artesanales con pita y vasos plásticos. A través del juego los niños exploraron el espacio sonoro del humedal con ayuda de artefactos artesanales y una grabadora de audio profesional que amplifica los sonidos.

Imagen 1

Relato Señor maduro con una oreja verde

Un señor maduro con una oreja verde

Un día, en el colectivo de San Mateo al Charquito, vi que subía un hombre con una oreja verde. No era ya un hombre joven sino más bien maduro, todo menos su oreja, que era de un verde puro. Cambié pronto de asiento y me puse a su lado para estudiar el caso de cerca con cuidado. Le pregunte: -esa oreja que tiene usted, señor, ¿cómo es de color verde si ya es usted mayor? Puede llamarme viejo –me dijo con un guiño-, esa oreja me queda de tiempos de niño. Es una oreja joven que sabe interpretar voces que los mayores no llegan a escuchar: Oigo la voz del árbol, de la piedra en el suelo, del arroyo, del pájaro, de la nube en el cielo. Y comprendo a los niños cuando hablan de esas cosas que en la oreja madura resultan misteriosas… Eso me contó el hombre con una oreja verde un día, en el colectivo de San Mateo al Charquito.*

Gianni Rodari (recuperado de: https://www.martesdecuento.com/cualquier-dia-poesia/un-senor-maduro-con-una-oreja-verde-gianni-rodari/)

** Se cambió en la lectura del poema expreso de Soria a Monterde por: el colectivo de San Mateo al Charquito por ser un trayecto que los niños y niñas hacen frecuentemente.*

Fuente: Resultado de la investigación

Imagen 2

Taller paisaje sonoro

A través de un recorrido por la biblioteca, el humedal y el colegio del Charquito buscamos explorar aquel mundo sonoro inherente al territorio. Por medio de la sensibilización auditiva, la cual permite identificar y construir identidad desde diversos lugares de enunciación que posibilitan reflexiones y otras formas de habitar.

El desarrollo del taller de paisaje sonoro requería un abordaje didáctico, comunicativo y reflexivo que propiciara el interés de las niñas y los niños participantes. Lo que a mi juicio se logró dado que la participación de la comunidad fue activa durante el taller. Se desarrolló la percepción auditiva, la creación de imagen a través del frottage y el dibujo a partir de lo audible. Francy participante del taller lo describe así: sentí que descubrí cosas que no sabía y también descubrí que si no hacia silencio no podía escuchar cosas que hace tiempo no había escuchado. Vi aves desconocidas.

Descripción de Cindy Dayana Suarez, 2019

Fuente: Resultado de la investigación

Conclusiones

La experiencia se constituye como un lugar de posibilidades donde los sujetos participantes narran sus historias, acercándose a modos experimentales de narrar y escribir como posibilidades para repensar la educación desde la formación de sí en el mundo.

La experiencia es “eso que me pasa”. La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra tiene el *ex* de lo exterior, tiene también ese *per* que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa (...). Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone

también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. (Larrosa, 2009, p. 17)

Se trata de pensar la dimensión educativa y artística como procesos abiertos que los sujetos van explorando en sus interacciones. De ahí, la importancia de afinar la mirada, la escucha y la sensibilidad para propiciar un tipo de atención a través de prácticas educativas que "nos permitan exponernos, que nos lleven a la calle, que nos disloquen. Entonces, educar la mirada será una invitación a caminar" (Masschelein, 2006, p. 296). Entendemos que la práctica educativa y artística tiene algo de etnográfica en la medida en que el sujeto está llamado como el etnógrafo "a tratar de leer (en el sentido de "interpretar un texto") un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas (…)" (Geertz, 2005, p. 24). ¿Qué se lee en los encuentros educativos-artísticos? ¿Cómo contar lo que se lee? Los procesos de lectura siempre parten de un punto de vista y situación particular, lo que hace que el texto siempre esté abierto a las múltiples interpretaciones y textualidades.

Referencias

Contreras J, Pérez De Lara, N. (2010). "La experiencia y la investigación educativa" en *Investigar la experiencia educativa*. Madrid ed. Morata. (pp. 21-87).

Bertolt, B. (2016). *Tiempos sombríos*. Recuperado de: https://www.circulobellasartes.com/wp-content/uploads/2016/04/Tiempos__sombrios_5193.pdf

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Larrosa, J. (2009), *Experiencia y alteridad en educación*. Ediciones Homo sapiens, Rosario, Santa Fe, Argentina.

Masschelein, J. (2006). 19. "Educar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre". En D. G. Inés Dussel, *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295-310). Buenos Aires: Manantial.

Michael, E. (2020). *Momo*. Loqueleo, Colombia.

Rodari, G. (2012). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Ed. Planeta. Barcelona.

Rodari, G. (s.f.). Recuperado de: https://www.martesdecuento.com/cualquier-dia-poesia/un-senor-maduro-con-una-oreja-verde-gianni-rodari/

Vasilachis de G. I. Coord. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa,* Gedisa Editorial. (pp. 107-149).

Territorios corporales: constructo de una sociedad hegemónica patriarcal

HEYDI DAYANA RODRÍGUEZ PINILLA[167] Y YURLEYDIS RODRÍGUEZ VÁSQUEZ[168]

Resumen

El presente documento surge de la reconstrucción de historias de mujeres y hombres víctimas de acoso sexual callejero, en el cual, a partir de un pensamiento crítico colectivo se logró interpretar la coyuntura de violencia a las cuales se encuentran sujetos estos territorios corporales, atravesados por estereotipos e imaginarios creados frente a lo que representa ser mujer y hombre. La investigación con enfoque cualitativo-descriptivo permite presentar una interpretación frente al reconocimiento del cuerpo como territorio al ser víctima de esta violencia simbólica; a partir de herramientas y técnicas sociales se logró recolectar la información necesaria para alimentar y validar este proceso.

Objetivo general

- Comprender el fenómeno social que representa el acoso sexual callejero, a partir del reconocimiento crítico del cuerpo como territorio, por medio de cartografía social y corporal en sabana centro

Objetivos específicos

- Analizar los principales aportes teóricos y conceptuales que inciden en las relaciones de poder que naturalizan la violencia de género frente al acoso sexual callejero

[167] Integrante semillero Tejiendo Realidades. Egresada programa de Trabajo Social. Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Zipaquirá. Correo Electrónico: hrodrigu106@uniminuto.edu.co, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4515-2003

[168] Integrante semillero Tejiendo Realidades. Egresada programa de Trabajo Social. Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Zipaquirá. Correo Electrónico: yrodrigu268@uniminuto.edu.co, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9201-9002

- Promover espacios para la socialización de experiencias vividas en torno al acoso sexual callejero, a partir, de la implementación de "nuevas pedagogías sobre el cuerpo", que permitan la confrontación del sujeto consigo mismo y su entorno
- Diseñar instrumentos de Cartografía social y corporal, que permitan la visibilización de los lugares en donde se evidencia los tipos de violencia que se presentan en los diferentes sectores de Sabana Centro
- Reflexionar acerca de la percepción que tienen las y los jóvenes al ser sujetos de violencias invisibles desde el análisis del cuerpo visto como un territorio

Resultados

Las ideologías y todos los principios morales y éticos expresados por los participantes de los grupos focales son los que no permiten confrontar algo tan real como lo es la violencia en las calles, lo que ha permitido que la personas víctimas de dicha agresión experimenten emociones como el miedo, la culpa y la vergüenza causando afectación en sus relaciones interpersonales, creando seres prevenidos, paranoicos y con una sensación constante de inseguridad en lugares públicos y privados, así mismo, la tendencia a la depresión en las y los jóvenes se incrementa cada vez más puesto que no se recibe ningún tipo de atención frente a estos abusos ya que ciertas polaridades culturales son políticamente impuestas por conductas de las instituciones del sexo, la familia, y el patriarcado (Turner, 1989).

Según la Política Nacional de Juventud, estas barreras culturales en relación con la salud mental de las y los jóvenes han generado que se presente al menos un trastorno de salud mental en la etapa de los 14 y 27 años, entre los cuales se destacan trastornos de ansiedad, afectividad, abuso de alcohol y sustancias

psicoactivas, los cuales se convierten en condiciones de vulnerabilidad, riesgo y exclusión a los cuales se tienen que enfrentar las y los jóvenes (Joven, P. P. C. 2004).

No obstante aunque el acoso sexual callejero es un tipo de violencia que se produce y se evidencia más en las mujeres, en los hombres también se presenta pero debido a la concepción que se tiene con respecto a la corporalidad masculina y a los imaginarios de que este siempre puede y quiere ser tocado, debido a lo anterior; está muy mal visto que los miembros del sexo masculino se animen a denunciar algún tipo de abuso o acoso del que haya sido víctima, ya que esto se puede asumir como falta de virilidad. De aquí que los cuerpos sean considerados objetos de deseo y satisfacción sexual, a causa de la falta de reconocimiento del propio territorio Mancilla (2018).

Simultáneamente y apuntando al objetivo de promover espacios en los cuales se pudiese compartir experiencias vividas en torno al acoso, esto por medio de nuevas pedagogías sobre el cuerpo, se utilizó el interaccionismo simbólico que a su vez permitió a través de las dinámicas grupales interactuar con los participantes del grupo focal, reconociendo el cuerpo como territorio con derecho a compartir experiencias y vivencias con otros, dentro de un ambiente propicio para dicha interacción.

Así mismo, tomando como base los resultados del cuestionario social aplicado en la tercera fase se consolidó el instrumento denominado cartografía social en el cual se logró identificar las zonas de Sabana Centro en las que se presentan casos de acoso sexual callejero según los participantes, teniendo como resultados en primer lugar que el 88,7% de los participantes manifestaron que en su vida han sido víctimas de algún tipo de acoso sexual callejero, que el 53,2% considera que su nivel de seguridad en cuanto a su integridad física y psicológica en las calles es medio, que el espacio en el que se ha experimentado con mayor frecuencia el acoso

sexual callejero son las calles con 80,6%, de igual manera la estrategia de respuesta frente a una situación de acoso sexual callejero más utilizada es la de ignorar al agresor con un 61,3%, a su vez el 33,9% de los cuestionados manifestaron que el cambio de rutina que más realizan para evitar el acoso sexual callejero es solicitar compañía para ir algún lugar.

En consecuencia para dar respuesta al último de los objetivos se puede inferir que los hombres y las mujeres se encuentran operando en un control de dinámicas establecidas por imaginarios y estereotipos que se crean alrededor de nuestros cuerpos, condicionados de ser, pensar y actuar por imposición de roles, que están basados en sistemas o estructuras hegemónicas; sin embargo, en el transcurrir del tiempo la lucha feminista organizada en movimientos sociopolíticos han logrado hacer visible lo que por durante mucho tiempo fue invisibilizado y naturalizado ante los ojos de la sociedad, así mismo, en estos tiempos se está haciendo notable la aparición de grupos alternos conocidos como nuevas masculinidades, los cuales llevan a cabo procesos para generar cambios individuales, colectivos e institucionales del sistema patriarcal, trabajando desde la pedagogía del cuerpo temas relacionados con el replanteamiento de patrones, pautas de crianza, sexualidad, paternidad, políticas públicas de género, entre otros, para generar otro tipo de subjetividades que permita generar una transformación en el marco de relaciones de poder y de esta misma forma resignificar el papel del hombre en la sociedad.

Impacto en lo político

El acoso sexual callejero es un fenómeno social que se naturaliza e invisibilidad en la cotidianidad de los seres humanos, de esta manera se ha convertido en una problemática en la que no existe una preocupación

sistemática, sin embargo, en este tiempo niñas, niños y jóvenes lo sufren con más frecuencia y en mayor magnitud.

Por lo tanto, la presente investigación teniendo en cuenta la Política Pública de juventud en el departamento de Cundinamarca y la ley 1622 de 2013, tiene como proyección la materialización de programas y proyectos inmersos en una Política Pública Juvenil, en donde a través de herramientas de gestión se promueva el desarrollo social en el territorio de Sabana Centro, a partir de la concertación y participación de las y los jóvenes en la construcción de una Política Pública que impacte a toda la población en general, con la creación de espacios educativos y nuevas pedagogías que permitan generar un pensamiento crítico frente al reconocimiento que se tiene del cuerpo como territorio, para lograr metas con base a una igualdad de género y respeto por el cuerpo de los seres humanos, generando una transformación desde lo corporal, cultural, social y político (Ordenanza 0267 de la Asamblea Departamental de Cundinamarca 2015). Por lo tanto y en concordancia con la Política Nacional de Juventud, la cual plantea generar una participación masiva juvenil, se busca desde el trabajo comunitario y las organizaciones juveniles modificar las percepciones que tiene dicha población acerca del cuerpo y sus interacciones con el entorno, desde un marco del respeto y el reconocimiento por el otro.

Metodología

Esta investigación con enfoque cualitativo interpretativo y descriptivo permite analizar de manera profunda la información suministrada por los grupos focales, comprendiendo la importancia de las características intrínsecas y extrínsecas de cada participante. A partir de una mirada holística se busca comprender las particularidades y singularidades por medio de la interpretación, en donde los participantes

hacen comprensión de la realidad que socialmente ellos construyen y en segunda medida la forma en la que los científicos sociales hacen el intento de comprender dichas realidades sociales por ellos construida (Vain, 2012). Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables (Morales, 2012).

La recolección de información se dio a través de tres (3) grupos focales conformados en su totalidad por cuarenta y cinco (45) participantes, y un cuestionario social virtual el cual fue diligenciado por sesenta y dos (62) participantes; se aplicaron técnicas como la observación participante, porque ayuda al investigador a tener una mejor comprensión del contexto y el fenómeno en análisis (Kawulich, 2005); para recolectar la información se hace uso de la entrevista semi estructurada para llevar a cabo un trabajo de campo que permita comprender la vida social y cultural de los diferentes grupos, por medio de deducciones subjetivas para explicar así la conducta del grupo (Díaz et al., 2013).

Primera Fase

Para el desarrollo de la investigación con el primer grupo focal, se llevó a cabo un taller acerca del reconocimiento corporal, por medio del baile contact; con música suave, se realizaban movimientos espontáneos buscando que cada participante lograra identificarse y reconocerse. Como actividad de reflexión de tipo simbólica, se realizó un “ojo de Dios”, hecho de manera guiada por parte de las investigadoras hacia los participantes, en el cual se mostró al cuerpo como una construcción colectiva, de igual manera se utilizó la cartografía corporal como una herramienta, para que los participantes identificaran las zonas que ellos sentían eran vulnerables a la hora de establecer contacto físico con otras personas.

El segundo grupo se apertura con una breve socialización del proyecto investigativo por medio de un relato verbal, seguidamente se inició con una actividad rompehielos de carácter introductoria al tema del acoso sexual callejero, en donde a un hombre y una mujer se les vendan sus ojos solicitándoles que caminen de manera libre por el espacio disponible, mientras se les increpaba con palabras acosadoras como piropos y palabras obscenas, para luego preguntarles acerca de cómo se sintieron en la actividad, a lo que respondieron que muy indefensos e incomodos y con miedo de ser tocados de manera inconsciente por su compañero del sexo opuesto en lugares íntimos.

Seguidamente se dio paso a un pequeño espacio para la generación de un debate en el cual, los participantes expresaron sus experiencias con respecto a dicho tema y sus diferentes posturas acerca del mismo.

Luego, se propuso una actividad de cierre la cual consistió en la construcción de un espiral con diferentes tipos de semillas suministradas a los participantes, cada uno de ellos iba poniendo su puño de semillas y a la vez iba reconociendo que papel desempeñaba dentro del constructo social del que todo parte, y posteriormente realizaba un compromiso frente a su aporte en el mejoramiento de dicho tejido social.

Segunda fase

El tercer grupo focal se realizó por medio de un encuentro virtual en una tertulia con especialistas en su mayoría hombres que pertenecen a diferentes colectivos de nuevas masculinidades, en donde se logra interpretar la percepción que tienen frente al acoso sexual callejero desde sus opiniones particulares, teóricas y prácticas de acuerdo al trabajo que han venido desarrollando; con este grupo de personas se fueron planteando interrogantes de manera progresiva, lo que logró abordar y consolidar la información que se utilizó para plantear y reafirmar la teoría de que los hombres también son víctimas de estos tipos de violencia no

reconocidas, y que para ellos es aún más difícil denunciar este tipo de hechos por los estigmas generados alrededor de lo que implica ser hombre en una sociedad hegemónicamente machista y patriarcal.

Tercera fase

El último instrumento de recolección de datos utilizado fue un cuestionario virtual en el que participaron 62 estudiantes del programa de trabajo social residentes en la zona cundinamarqués denominada Sabana Centro, para dar respuesta a los objetivos planteados y a la cartografía social, dicho cuestionario se envió vía correo electrónico, y fue diligenciado por los participantes por este mismo medio virtual utilizando la aplicación de formularios de Google; este instrumento constó de 13 preguntas, cada una con varias opciones de respuesta enfocadas a conocer la percepción de dichos estudiantes en cuanto al acoso sexual callejero y las prácticas más recurrentes alrededor de dicha violencia; con base en la información obtenida por medio de este instrumento se lograron consolidar dos instrumentos de mapeo llamados cartografía corporal y cartografía social, los cuales se realizaron de la siguiente manera: La cartografía corporal se implementó tomando como base una imagen en la cual se presentan dos siluetas corporales humanas una en posición frontal y otra en posición posterior en donde se marcaron las partes del cuerpo en las que según los participantes de esta investigación son más recurrentes los ataques en el marco de los actos de acoso sexual callejero, posteriormente se realiza la cartografía social, la cual se lleva a cabo de manera digital por medio de la aplicación Google Maps, ya que permite desde una cuenta personal crear mapas puntuales con distintas ubicaciones, y a su vez descripciones pertenecientes a cada lugar, en donde se resaltan respuestas relevantes de los participantes que diligenciaron el cuestionario social, visibilizando así la violencia callejera dentro de cada municipio de Sabana Centro.

Pertinencia Social

Es así, que desde el trabajo social es pertinente abordar este tipo de problemáticas ya que, desde el rol como agentes transformadores del tejido social, se hace un llamado a contemplar el estudio de la sociedad desde una mirada holística, a intervenir sobre las problemáticas del mismo, y de esta manera atribuirle autonomía al quehacer profesional.

De esta manera, de la mano de la educación popular, se permite brindar herramientas de educación y aprendizaje autónomo, contribuyendo de manera integral a la transformación de realidades dentro y con las comunidades.

Referencias

Departamento de Cundinamarca. (2015). Ordenanza Nª 0267. Política pública de juventud 2015 - 2025.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, *2*(7), 162-167.

Joven, P. P. C. (2004). Política nacional de juventud bases para el plan decenal de juventud 2005-2015.

Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos.

Morales, F. (2012). Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa.

Turner, B. (1989). El cuerpo y la sociedad. Capítulo II. Fondo de cultura económica. Ciudad Universitaria México. D. F.

Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación, 4(4),* 37-45.

Reflexiones pedagógicas sobre inclusión en la primera infancia en clave de lenguajes expresivos: re-existencia y resistencia desde experiencias creativas y estéticas

DIANA CAROLINA QUINTERO BOGOTÁ[169]

"Una educación que parte de la otredad ha de formar desde la diversidad y para la diversidad"

Pedro José Vargas Manrique

Resumen

Las siguientes reflexiones surgen de experiencias diseñadas desde una idea de lenguajes expresivos que habilitan la voz de los niños y niñas en la configuración de mismiedad, siendo una propuesta pedagógica de la Caja de Compensación Colsubsidio en el marco del convenio de asociación para la atención integral de la primera infancia con SED, que le apuesta a ampliar el imaginario asociado a la palabra inclusión trayendo al plano de la consideración pedagógica la noción de otredad como parte del empoderamiento de distintas poblaciones pertenecientes al enfoque diferencial desde el protagonismo de los niños y niñas de primera infancia.

Los lenguajes expresivos el punto de partida

La siguiente ponencia da cuenta de un ejercicio reflexivo que tiene como punto de inicio la consideración de los niños y las niñas de primera infancia como sujetos políticos con capacidad de

[169] Red CHISUA. Licenciada en pedagogía infantil. Magíster en Educación-Comunicación, línea de cultura política y procesos educomunicativos. Magíster en Cultura e Infancia, línea de historia de la infancia. Caja de Compensación Familiar Colsubsidio. Programa Bogotá Preescolar Integral. Sección de Educación Inicial.

agenciamiento en la construcción de sus comunidades, que desde la vivencia de experiencias estéticas y de creación generan procesos de re-existencia y resistencia vinculados a formas de participación y expresión desde lo diferencial y diverso en sus entornos educativos, partiendo de procesos de mismiedad que dignifican la diferencia y tejen una idea de inclusión educativa a partir de los postulados de la otredad en la pedagogía.

Cabe mencionar que estas reflexiones devienen de lo acontecido en las experiencias vividas en los territorios con las poblaciones de educación inicial y que son recolectadas en los procesos de documentación y sistematización desde la línea de Enfoque diferencial a la luz de la apuesta pedagógica de Colsubsidio encarnada en el programa Preescolar Integral Bogotá en el contexto de los convenios de asociación 1850740 y 2413889 entre la Secretaría de Educación Distrital (SED) y la Caja de Compensación Familiar Colsubsidio desarrollados en el marco del proyecto 7784 de fortalecimiento de la educación inicial con pertinencia y calidad llevados a cabo durante el año 2020 y 2021 en la ciudad de Bogotá-Colombia.

Experiencias pedagógicas que son diseñadas bajo un postulado de lenguajes expresivos que se construye a varias manos a partir de la cotidianidad de los agentes educativos y el tejido constante de saberes desde una perspectiva de innovación pedagógica, constituyéndose en norte pedagógico del quehacer docente de los maestros de Colsubsidio de Preescolar Integral Bogotá. Entendiendo.

> (…) por *lenguajes expresivos* cualquier producción de comunicación a través de la cual sea posible transmitir ideas, pensamientos, memorias y emociones, es decir, cualquier texto artístico o lingüístico que sea portador de un mensaje. (…) Asumiendo el lenguaje como un fenómeno de carácter social mediado por la cultura que sobrepasa el signo lingüístico (por lo cual la palabra se encuentra superada por el lenguaje) para transitar en el signo estético y en el identitario. (Preescolar Integral Bogotá, 2021)

Se consolida entonces la idea de los lenguajes expresivos como el punto de partida que abre la puerta a la reflexión por lo diverso y diferente en tanto los quince lenguajes a la fecha sistematizados en Preescolar Integral Bogotá se entienden como mediadores a través de los cuales los niños y niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo natural, cultural y social para darles sentido y construir sus propios significados y representaciones de realidad, potencializando el desarrollo de capacidades cognitivas y las formas en que establecen relaciones con sus contextos y generan transformaciones de sus propias realidades.

Facilitando como lo menciona Vargas (2016) un sello de autenticidad en la relación intersubjetiva entre y desde los protagonistas de la educación inicial (niños y niñas de primera infancia) al promover escenarios de expresión que partiendo del reconocimiento del sí mismo y los lugares en común permita la consolidación de las comunidades, pero aún más importante una vivencia de la diversidad desde lo polifónico.

Los lenguajes expresivos, entonces, como norte pedagógico de la interlocución con la primera infancia implican necesariamente la validación de la existencia de diferentes y múltiples posibilidades de textos estéticos producidos por los niños y las niñas como lugares de encuentro que encarnan un espacio *entre*, en la medida que "La educación desde la otredad supone (…) una educación auténticamente dialógica" (Vargas, 2016, p. 208). Es decir, los lenguajes expresivos abren a la intencionalidad pedagógica y por lo tanto al diseño y realización de escenarios educativos la materialización de experiencias de dialogicidad entre dos Otros que se encuentran a propósito de una experiencia de creación sobre la que hay algo que decir y en la cual se expresa la práctica de participación desde una identidad, individualidad y subjetividad única a cada niño y niña actor de la interacción.

La mismiedad como base de la experiencia pedagógica y la otredad como propósito de la educación inicial

A partir de lo enunciado anteriormente, vale la pena resaltar el reconocimiento de sí mismo por parte del sujeto niño y niña como el lugar que permite la vivencia de la experiencia pedagógica desde la inclusión educativa, en tanto, se asume que todos los niños y las niñas son diferentes y por ende se acercan de forma distinta al conocimiento y las experiencias, procesando la información de maneras diversas y expresando sus elaboraciones por medio de múltiples lenguajes (en sintonía con los postulados de Malaguzzi de los 1000 lenguajes de la infancia), pero que son ellos desde una cualidad política representada en la capacidad de agenciamiento quienes definen ese epicentro del quehacer pedagógico.

En otras palabras, las experiencias pedagógicas desarrolladas en Preescolar Integral Bogotá cobran sentido como prácticas inclusivas al reconocer que son los niños y niñas desde la mismiedad quienes le dan veracidad y validación al ejercicio de dialogicidad entre actores educativos, al participar e interlocutar desde su propia diferencia reconocida como aporte a la comunidad a la que pertenecen. Implicando, entonces, por parte de los maestros de Colsubsidio la comprensión de la diversidad como una de las dimensiones definitorias de las infancias y de toda interacción social que a propósito de la educación acontece en las relaciones pedagógicas y de cuidado con los niños y niñas de primera infancia.

Aquí la mismiedad está profundamente ligada con los procesos de dignificación de la diferencia vividos por los propios niños y niñas, donde los maestros habilitan, disponen y propician escenarios en los que se reconoce el trascurrir de vida de los niños y niñas como sujetos históricos y culturales cuya subjetividad se configura desde prácticas tradicionales y familiares con sentido étnico (indígenas, afros y romaní), cultural (las

ruralidades periféricas de la ciudad y las comunidades campesinas en entorno urbano), social (las des-conectividades digitales o las víctimas de conflicto armado) o que responden a la singularidad de desarrollo (discapacidades, alteraciones en el desarrollo o talentos y capacidades excepcionales). Entendiendo, por lo tanto, a la diversidad como un rasgo inherente de todo sujeto niño o niña, desde la cual se construyen los marcos relaciones con otros y el entorno, así como las formas interpretativas del mundo, lo que genera que los espacios e*ntre* existan en tanto hay inclusión en una validación de la diversidad desde la mismiedad, logrando movilizar ejercicios políticos de los niños y niñas de re-existencia al leer su propia diferencia como el lugar en medio con el Otro desde el que se dan diálogos entorno a la creación de textos estéticos en distintos lenguajes expresivos desde los cuales se les permite ser y permanecer.

De manera, que los procesos de inclusión educativa que se propician desde la propuesta de lenguajes expresivos de Preescolar Integral Bogotá asumen cualquier acontecer en educación inicial matizado por la inclusión como principio que valida la acción pedagógica desde los procesos de mismiedad de los niños y niñas, "(…) desde el punto de vista pedagógico, lo fructífero no es la intención pedagógica que se tiene, sino el encuentro pedagógico que se produce" (Vargas, 2016, p. 212).

Lo diverso como polifonía de las infancias

Es así, como en Preescolar Integral Bogotá se asume la otredad como principio de la inclusión en educación inicial en tanto se reconoce que la mismiedad es punto de origen de la acción dialógica que ubica en horizontalidad a todos los actores que dialogan, una mismiedad en la primera infancia con sentido político que reconoce la necesidad de dignificar la diferencia desde la propia subjetividad y por lo tanto, genera comprensiones de que la diversidad no tiene una única forma de ser, representarse o ser expresada.

Esto implica, que la diversidad se construye a múltiples voces, considerando distintas caracterizaciones y categorizaciones en su definición y por lo tanto las formas de acercamiento a las mismas en términos de los maestros. Hablamos, entonces, de tantas perspectivas de ser diverso como historias de vida y trayectorias familiares de los niños y niñas de primera infancia:

> La educación inicial propone a las maestras y los maestros profundizar en la comprensión de cada niña y de cada niño en particular, con sus respectivas familias, desde sus lugares de referencia, en su contexto y con sus modos específicos de producción cultural. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, p. 10)

Por lo cual desde las prácticas de Preescolar Integral Bogotá se adjudica a la otredad la capacidad de ser terreno de múltiples mismiedades en diálogo, posibilitando acercamientos a formas nuevas y distintas de entender, actuar y ser en el mundo, generando mayor aceptación de lo diferente no como parte de la normalidad de la cotidianidad sino como un rasgo indivisible de la misma y aún más como constituye fundamental de la propia subjetividad e intersubjetividades comunitarias.

> (…) si bien algunos de estos niños y de estas niñas pueden requerir determinados ajustes y mayores recursos para su atención en términos didácticos, físicos, culturales y sociales, los beneficios son para el grupo en general y no solo para quienes en principio son favorecidos por las adaptaciones y los ajustes. Se trata en últimas de combinar la riqueza proveniente de las diferencias, con el fin de enriquecer los procesos de desarrollo de todas y todos. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, p. 8)

Hablamos entonces del Otro en términos de una mismiedad diferente pero refleja que encuentran formas de interlocutar en las experiencias pedagógicas propuestas desde la exploración de los textos estéticos y su posibilidad de creación por parte de los niños y niñas, que permiten a diferentes infancias intercambiar la

experiencia de ser sujeto infancia y hablar desde lo diverso dignificando su propia historia de vida, familiares y comunitarias de donde provienen.

En otras palabras, existe un aporte significativo al sentido humano de la práctica pedagógica en relación con las infancias desde la perspectiva de la aceptabilidad y la generación de propuestas de adaptabilidad, en la medida, que se desarrollan escenarios de sensibilización y acercamiento a la diversidad desde un enfoque positivo de enriquecimiento para todos y todas las que se relacionan con lo diverso, entendiendo que todo el universo de actores de la educación inicial se encuentran allí contenidos y buscan representarse desde la diferencia. Siendo esa representación un elemento clave en la acción pedagógica que acontece en Preescolar Integral Bogotá en el marco de los convenios de asociación para la atención integral de la primera infancia entre SED y Colsubsidio, en la medida que la apuesta de lenguajes expresivos es una forma de realización de esa multiplicidad de mismiedades en dialogo al valerse de la variedad de los textos estéticos para que los niños y niñas puedan contarse a sí mismos, "(…) una pedagogía que nos permita ser cautivados por la mirada y la expresividad del otro" (Vargas, 2016, p. 209).

Mismiedad y otredad una expresión de la subjetividad política de los niños y niñas en clave de diversidad

Entonces, si la mismiedad es principio de la diversidad en educación inicial, en tanto se comprende a los niños y niñas de primera infancia como sujetos políticos capaces de tener agenciamiento en la medida que se reconocen a sí mismos como sujeto desde la diferencia y con ello pertenecientes a comunidades que se definen desde la multiplicidad de voces y que eso está bien y en realidad constituye riqueza para su entorno

social dignificando su sentido de lo diverso desde la lectura de su propia historia de vida y trayectorias familiares, se hace indispensable desde el rol docente:

> (…) comprender que reconocer a los niños y a las niñas como sujetos de derechos implica partir de su condición de actores transformadores de su propia realidad. Tanto en el plano individual, como en el colectivo, es necesario crear espacios, facilitar condiciones, construir mecanismos y definir estrategias pedagógicas que permitan el pleno ejercicio de la autonomía y la afirmación de sus propios derechos. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, p. 8)

Así, al ser entendida la diversidad como parte inherente de las infancias, el cuestionamiento por generar escenarios para todos y todas ampliando prácticas y experiencias para contener multiplicidad de expresiones culturales, sociales y sensoriales que logren ecos con las singularidades de las poblaciones atendidas y lograr que estas se reconozcan en los recursos y metodologías utilizadas que devienen de la Otredad (comprendida como las relaciones dialógicas que ocurren entre mismiedades en horizontalidades), permite visibilizar los lenguajes expresivos como un terreno natural que apela a la naturaleza misma de lo diverso de las infancias y por lo tanto una apuesta pedagógica surgida del ejercicio inclusivo en sí mismo, en tanto "La educación desde la otredad supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismiedad" (Vargas, 2016, p. 209).

En conclusión, en Preescolar Integral Bogotá al,

> (…) tomar posición crítica ante estos modos de relación social, cultural, política y económica, e interiorizar que, desde esta perspectiva, la educación inicial permite superar miradas restringidas de los seres humanos en general, y de las niñas y los niños en particular. (Alcaldía Mayor de Bogotá, p. 10)

Comprendiendo a estos últimos como sujetos políticos que desde el reconocimiento de su propia diferencia en procesos de mismiedad dignifican una perspectiva de lo diverso en la realización de las infancias como sujetos históricos y culturales que se narran desde la singularidad de la historia de vida, la pertenencia comunitaria y las trayectorias familias. Es desde allí que se pueden entender a los lenguajes expresivos como una apuesta pedagógica que desde Colsubsidio en los convenios de asociación con la SED 1850740 y 2413889 desarrollados en el marco del proyecto 7784 de fortalecimiento de la educación inicial con pertinencia y calidad llevados a cabo durante el año 2020 y 2021 en la ciudad de Bogotá-Colombia, materializan a la otredad como una forma de facilitar desde la creación y expresión la posibilidad de agenciamiento de los niños y niñas al movilizar pensamiento crítico y creativo que les permite narrarse desde su propia voz construyendo escenarios de horizontalidad en la configuración de un lugar *entre,* en el que se da validación a cada experiencia de ser niño y niña en Bogotá desde lo diferente al propiciar otredades.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). Polifonías de la diversidad. Acciones inspiradoras para una educación inicial diferenciadora y dignificadora. Documento base de orientaciones para una educación inicial diferencial y dignificadora en los colegios oficiales de Bogotá.

Preescolar Integral Bogotá, Colsubsidio. (2021). Documento orientador N° 2. Lenguajes expresivos el sello de nuestra acción.

Vargas, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista científica general José María Córdoba,14*(17), 205-228

Trayectorias de vida y cultura de paz desde las infancias

DIANA MARCELA MÉNDEZ GÓMEZ[170]

Resumen

Experiencia pedagógica en Paulo VI IED, ubicada en la localidad de Kennedy (una de las mayores receptoras de población desplazada) de Bogotá. Inició como proceso de gestión escolar como coordinadora, para el análisis crítico de las situaciones problémicas en la escuela y en su territorio, que vinculó estudiantes, docentes, familias, orientadores y exalumnos. A través de un proceso interdisciplinario de gestión del conocimiento con el grupo de docentes de preescolar y básica primaria de la jornada mañana y con el objetivo de dar sentido al quehacer de la escuela se generó un material didáctico diferenciado por grados con cinco ejes.

Ponencia

Los principales objetivos de la experiencia se sustentan en una perspectiva del sentido de vida y sentido de la escuela, en el desarrollo integral desde la integración de lo que implica la construcción y consolidación de una cultura de paz en el escenario escolar, que por supuesto trasciende el concepto limitante del desarrollo cognitivo asociado a la escuela y visto como un desarrollo integral que reconoce la importancia de la vinculación de la familia como principal actor en los procesos formativos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes -NNAJ-, a través de un material didáctico para cada uno de los grados en donde se integran actividades en cinco ejes esenciales de intervención:

[170] Coordinadora Escolar en secretaria de Educación Distrital, Paulo VI IED. Integrante de la Red Chisua. Tesista en Doctorado en Ciencias de la Educación. Magister en Docencia de la Universidad de La Salle. Especialista en Alta Gerencia del Talento Humano de la Universidad Central. Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia.

1. Socio-afectividad y sexualidad.
2. Dinámica corporal.
3. Convivencia y Ciudadanía.
4. Educación Financiera.
5. Orientación Vocacional.

Cada eje apunta al desarrollo de las capacidades ciudadanas esenciales como identidad, dignidad, derechos y deberes, respeto por los derechos de los demás (reconociendo la diversidad), respeto por el sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, sensibilidad y manejo emocional y participación.

La práctica que se desarrolla desde primera infancia ha constituido un desafío de construcción colectiva, ha permitido rescatar en los diferentes miembros de la comunidad aspectos esenciales como la identidad, la diversidad, la estética, la ética en torno a valores y la recuperación de la memoria histórica familiar y territorial, como principales elementos para la consolidación de una cultura de paz en la escuela. A partir del reconocimiento y el respecto de la diversidad y las diferencias: territoriales (procedentes de entornos rurales, urbanos, nacionales y extranjeros), étnicas, de género, de inclusión educativa, hacen parte de esa configuración de identidad que se evidencia y tejen en la escuela.

Se observa desde la perspectiva de la complejidad, en sus múltiples interrelaciones, en donde se procure descifrar lo que emerge de ese conjunto interrelacionado más que sus partes. En consecuencia, se buscará una visión sistemática de la cultura, desde su dinámica relacional, como un todo complejo, organizado en relación con otras culturas consideradas como tales (Valencia, 2016). De allí la importancia de tomar esta concepción tanto en lo referente a la cultura escolar como a la cultura de paz (Quevedo y Méndez, 2020, p.95)

La coordinadora comenzó a realizar reuniones con los profes de preescolar y primaria; primero en la jornada mañana y luego, cuando estuvo en jornada global, durante las dos jornadas; hacían salidas a distintos lugares para celebrar eventos significativos o cumpleaños, logros, la llegada de un bebé, la culminación de un proyecto académico o financiero, un viaje, almorzar o tomar onces por fuera del escenario escolar empezó a vincularles en actos de solidaridad frente a distintas eventualidades, como duelos o incapacidades; comenzó a construir familia, a pasar de las relaciones a los vínculos, y eso fortaleció un ambiente de confianza (Méndez, 2020, p.94).

En los casi 7 años de implementación del proyecto y en sus diferentes etapas: pilotaje, implementación, vinculación de las familias y en este tiempo de pandemia ha tenido una ligera adaptación a lo que la dinámica ha planteado. El primer resultado es que pasó de ser un proyecto de jornada a ser un programa institucional vinculado en el currículo dentro de "Proyecto de Vida y Cátedra de Paz" como se denominó en el 2016. Entonces se definieron tres aspectos fundamentales que dieron origen a los objetivos de la experiencia:

- Generar identidad "paulista"
- Mejorar la convivencia escolar
- Desarrollo de capacidades corporales

Transformación en las relaciones, escucha, solidaridad e inclusión entre maestras y maestros de preescolar y básica primaria, para cada jornada y entre las dos jornadas; otras relaciones y formas de convivencia en la escuela, hoy nos vemos desde la humanidad y sensibilidad que debe aflorar con el ejercicio y tiempo de experiencia, sin escondernos o enterrarnos, contando quienes están alrededor.

Paulitas y Paulitos empezaron a reflejar su bienestar con carcajadas en los pasillos y cuando iban al aula comedor, en izadas de bandera y actos culturales. La escuela empezó a llenarse de color, se incrementaron las risas, disminuyeron llantos, dejaba de ser el escenario lúgubre y maestras, maestros y directivos se transformaron en hadas, ángeles y súper héroes durante los días de la fantasía, ya no eran brujas o los lobos de los cuentos infantiles. Los ex-alumnos regresan a la escuela a buscar a la coordinadora de convivencia, a contarle sus retos y desafíos y a confirmar que una escucha oportuna orienta en la toma de decisiones y cambia vidas. Niñas y niños encuentran escenarios de escucha en sus aulas y en la coordinación, allí cuentan sus situaciones, por pequeñas que parezcan.

Preescolar hace parte de la fiesta democrática, cada año se elige la "personerita" o "personerito" junior; eso no se había visto antes. Todos vamos cuando queremos saber con exactitud cómo estamos vestidos, la sinceridad es la madre de todas las virtudes. Las relaciones del equipo se han transformado, se escuchan menos conversaciones en el "Paulo-pasillo" y más diálogo directo; la escucha es natural y, por diversas que parezcan, se da cabida a las opiniones y subjetividades. Maestras y maestros son solidarios e inclusivos, transformando incluso el lenguaje empleado entre sí; hay otras formas de convivencia.

La coordinadora ha roto esquemas, hace las cosas de otras maneras, muchos esperaban que "echará" a los estudiantes con mayores problemas, ella les invitaba a escribir, a reflexionar sobre sus actos, a escuchar a la persona con quien se tenía un conflicto, a pensar soluciones. Una amalgama entre orientación y coordinación escolar que permitía respuestas contextualizadas para las necesidades observadas. Transformar es parte de la labor pedagógica, de la gestión directiva, y tiene que ver con la metáfora de la mariposa: se debe dejar al capucho cumplir su esfuerzo para fortalecer sus alas, de otra manera, no las desarrollará para extenderlas y

volar en tiempo de primavera. Ha visto en todo el personal las capacidades y el potencial, aunque se noten puntos negros, se ha enfocado en el mantel blanco; así, no apaga la llama de la celebración, que debe brillar en el día a día, a pesar de los aprietos (Méndez, 2020, pp.94-95).

Al ser el pensamiento crítico el eje transversal de la propuesta base para la configuración y formación de los NNAJ como sujetos políticos, a partir de la provocación a la reflexión y transformación de las creencias y narrativas sobre su propia existencia, en una defensa por la vida. Ese quizás ha sido el resultado de mayor impacto. La memoria está presente en la contextualización personal, familiar y su relación con la vida en Común Unidad, en donde se evidencian las desigualdades históricas, sociales y las diversidades culturales y personales. El lenguaje corporal que por mucho tiempo estuvo reprimido tanto en el escenario familiar como escolar, a través de frases como "deje de ser una mica" o "no hay maestros especializados" y "se puede ingresar a la escuela después de 7 años cumplidos, con registro en mano"; ha sido uno de los elementos rescatados en esta experiencia. Permitir el reconocimiento y el movimiento en la escuela como una conexión de nuestra integralidad humana que, si bien es diferenciadora en términos de los corporal, lo cognitivo y lo espiritual, indiscutiblemente es inseparable. El cuerpo como caparazón de las otras dimensiones debe ser rescatado en la escuela desde una ruptura de la tradición limitación a su conocimiento, valoración y exploración de tal manera que garantice su desarrollo y les permita desde temprana edad optar por un estilo de vida saludable que incluya una alimentación balanceada y la práctica del ejercicio física.

La participación en el proceso ha significado desarrollar una mejor visión del mundo y usarla bien en todos los aspectos de nuestra vida. Esto permitió tener un acercamiento directo al desarrollo de los estudiantes en sus diferentes trayectorias escolares, reconociendo el desarrollo de las competencias ciudadanas para formar

mejores personas con sentido de pertenencia, tanto a la institución educativa como a la ciudad. Se ha integrado el reconocimiento y manejo de las emociones y la formación de su identidad, resaltando la importancia de los derechos y deberes de los "infantes" como medio para irse formando en sus "trayectorias de vida". Además, se ha trabajado el material, orientando los procesos desde el aula de manera transdiciplinar y complementando el desarrollo de algunas actividades con la participación de las familias, en donde el medio ambiente y el desarrollo integral juegan un papel esencial y tienen su inclusión en el currículo educativo y ha incidido en el PEI (Quevedo y Méndez, 2020, p.89).

Con respecto a las políticas distritales, nos complace ver como la actual administración distrital ha vinculado el aspecto de las emociones en la escuela como parte de una política pública, aspecto que hace unos años atrás no era considerado. Por otra parte, para el desarrollo del proyecto, se aprovecharon los recursos en torno a las construcciones de los Planes Integrales para la Ciudadanía y la Convivencia PIECC para la consolidación de la propuesta que tuvo como producto el material didáctico "cartillas", una herramienta base para el trabajo pedagógico con los estudiantes y sus familias.

La dinámica metodológica distinguió cuatro momentos: pensarse y pensarnos (reflexionar como individuos sobre los diferentes roles y como colectividad); diálogo de saberes; transformación de realidades y observación/reflexión. Para mi existía autoritarismo docente, con un impacto directo en el entusiasmo por el aprendizaje; en tal sentido, la Universidad de La Salle (2020), señala que este tipo de situaciones debe abordarse desde el fomento al respeto, dando importancia a los estudiantes y sus problemas, valorándoles, educando la inteligencia emocional y desarrollando actividades de convivencia; elementos que fortalecen la trayectoria escolar desde los ambientes escolares, cruciales, pues permiten despertar sentido de pertenencia hacia la

institución, compañeros y al proceso de aprendizaje o, por el contrario, generar aversión y resistencia a la escuela (Méndez, 2020, p.92).

El material didáctico orienta a los docentes de manera secuencial y a través de diferentes estrategias que de manera directa e indirecta involucran a la familia en el proceso formativo. Vincular a las familias en los procesos pedagógicos de los estudiantes es fundamental y esencial, sin este proceso previo en los grados superiores de básica primaria, hubiese sido casi un imposible y un contrasentido todo el trabajo en las diferentes modalidades que se han derivado desde la transformación de la escuela y sus prácticas en tiempos de pandemia y de su declaratoria por parte de la Organización Mundial de la Salud -OMS- el pasado 13 de marzo de 2020.

Ese ambiente de "Común-Unidad", como era llamado a menudo en el equipo de preescolar y primaria, se fue transmitiendo y proyectando a las relaciones con estudiantes, entre docentes, familias, personal de vigilancia y servicios generales. Los detalles significativos nos hicieron sentir parte de este cuento de enseñar y transformar. Junto a ello, el proceso de evaluación se da a partir de metodologías que tienen y consideran aspectos mixtos y, por su parte, los resultados académicos y disminución en los índices de deserción, comparados con años anteriores son indicadores del impacto de la experiencia.

Metodologías cualitativas como el "Cuaderno preguntón", o la encuesta y evaluación institucional anual, aplicada a estudiantes y padres de familia, dan cuenta también de las transformaciones de la escuela. A los estudiantes de grados superiores se les aplica un ejercicio de caracterización final; muchos de ellos, presentes en la institución desde los grados inferiores, cuentan con orgullo que conservan sus ejercicios y cuadernos de "Proyecto de vida", y este nombre fue retomado por el PEI con la implementación de esta experiencia (Méndez, 2020, p. 95).

Conclusiones

Como Directivos Docentes -DiD-, reconocemos el impacto que generamos con nuestras prácticas en las transformaciones de las dinámicas escolares en pro del bienestar de los diferentes miembros de la comunidad. La Trayectoria Escolar es una de las principales y esenciales en el desarrollo de las infancias, por eso es esencial las apuestas en términos de procesos de carácter integral, que reconocen las diferentes dimensiones de su ser de manera integral y permite desde una perspectiva holística trabajar de otras maneras para permitir que se conviertan en adultos saludables que impactarán positivamente los diferentes escenarios como la familia, el trabajo, la academia y los territorios. Trabajar desde las infancias, se convierte en un elemento esencial y gratificador que posibilita el traspasar fronteras a otros niveles escolares. Cuando se trabaja en pro de las infancias, se posibilita, además, que los niños heridos que llevamos los docentes y directivos adentro tengan la posibilidad de ser sanados, restaurados y liberados, propiciando relaciones dentro de una "Cultura de Paz" con nosotros mismos, y superando los tradicionalismos del activismo sin sentido en el ámbito escolar. Por el contrario, esa apertura a novedosas apuestas se convierte en el motor para combinar la articulación entre la investigación y la acción para la transformación en el mejor escenario para hacerlo: la escuela.

Todo empieza con un pequeño paso y las dinámicas van abriendo el camino para poder transitar, aunque en muchas ocasiones nos hemos sentido como el salmón (nadando contra la corriente) o como llaneros solitarios, la perseverancia y la pasión por lo que hacemos pronto nos van mostrando que sin esos granitos indiscutiblemente la arena del mar no sería arena. En síntesis, ha sido un ejercicio que ha evidenciado un "transformándonos para transformar", a partir del reconocimiento como seres completos e integrales.

El colegio ha sido el escenario perfecto para sanar heridas del alma y del corazón, transitar sus espacios le ha significado la posibilidad de construir oportunidades que la escuela pública le había negado durante su trayectoria escolar. El ser humano ha crecido en el reconocimiento de su faceta artística, creativa e innovadora. Como coordinadora, ha evolucionado al estilo de una mariposa que, en medio de la adversidad, refuerza su esencia en la no violencia, generando paz; se desarrolla cuando las personas de un contexto social analizan y comprenden los conflictos desde un paradigma pacífico (Jiménez y Jiménez, 2014).

Combinar la investigación y la sistematización de experiencias ha permitido el surgimiento de esa curiosidad propia de Paulitas y Paulitos que, de alguna manera, solo se lleva dentro. Ser divergente no es precisamente un signo de popularidad en la escuela pública, pero, al final, cuando se ven las flores, los frutos, se reconoce la importancia de perseverar. En este proceso se ha comprendido la "falsa humildad" y las urgencias lloradas, que acompañan a maestros y maestras del país desde la época colonial (Martínez, Castro y Noguera, 1999), porque brillar encandila y eso ampolla la lengua de los sapos (Méndez, 2020, p. 97).

Referencias

Méndez, G. D. M. (2020). *No pierda la paz: coordenadas*. Educación para el Siglo XXI: Corporeidad, bienestar y socio-emocionalidad. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Pp. 89-98 Recuperado de: https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2386/Maestros%20y%20Maestras%20inspiran%20corporeidad.pdf?sequence=5yisAllowed=y

Quevedo, M. C. y Méndez, G. D. M. (2020). *Material Didáctico para trayectorias de vida y cultura de paz.* Caminando en la ruta sentipensante. Configuración de experiencias pedagógicas. Nivel Inicial. Instituto

para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, pp. 73-106 Recuperado de: https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2424

Valencia, M. (2016). *El paradigma abya-yalista, cuna del pensamiento indígena y la educación intercultural, otra visión de la orientación humana*. Revista Ergo Sum 24 (3). Universidad Autónoma del Estado de México, Recuperado de: http://www.redalyc.org./articulo.oa?id=1045215902

Aportes desde la memoria colectiva y el territorio en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas de la vereda Pasquillita, zona rural de Ciudad Bolívar

MIGUEL ANGEL LUNA FERNÁNDEZ[171]

Resumen

La experiencia que se comparte en la vereda de Pasquillita, es un aporte para comprender el rol de la educación comunitaria y la memoria colectiva desde la mirada de la infancia y las voces de niños y niñas campesinos. En este sentido, se proponen herramientas pedagógicas que se dan mediante la relación de sujeto, tiempo y espacio teniendo en cuenta las lecturas e interpretaciones de los niños, educadores y líderes sociales en lo que respecta a la defensa del territorio, las prácticas y formas de relacionamiento que constituyen los vínculos comunitarios y la subjetividad política infantil.

Objetivos

Esta experiencia inicia en agosto del año 2017 hasta diciembre de 2019, donde se llevan a cabo en 3 escuelas de formación política temas relacionados con el territorio y la memoria colectiva. Cada escuela tuvo en promedio 12 sesiones de trabajo donde se fueron consolidando los objetivos de la investigación.

Objetivo general

Caracterizar a partir de la memoria colectiva, las prácticas y formas de relacionamiento en las que los niños de Pasquillita se configuren como sujetos políticos e investigadores, participes en la construcción de su territorio. En este sentido como objetivos específicos se encuentran.

[171] Universidad Pedagógica Nacional

- Reconocer las prácticas y maneras de relacionarse de los habitantes de la vereda en relación con la memoria colectiva y el territorio, partiendo del punto de vista que tienen los niños y de su forma de habitar la vereda
- Problematizar las prácticas en el territorio por medio de la memoria colectiva, diálogo intergeneracional y la investigación, de tal forma que los niños construyeran sus propias interpretaciones e intereses
- Visibilizar a partir de las voces de los niños, las prácticas y formas de relacionamiento de los habitantes, reflexionando como las prácticas los constituyen y cuales vínculos se podrían construir

En este sentido cada objetivo específico se aterrizó en una escuela de formación. En un primer momento se reconoció el territorio desde la mirada de los niños y las niñas en la vereda, comprendiendo cómo se relacionaban entre ellos, cómo era la relación con los demás habitantes de la vereda, con los saberes de la comunidad, qué problemas veían y cómo se relacionaban con la historia y las memorias del lugar (Gaitán, 2006).

Construimos un programa radial llamado Radio Alegría Campesina en el cual los niños y niñas comunicaron las reflexiones de nuestras actividades. En un segundo momento se problematizó el territorio a través de la memoria colectiva (Betancourt, 2004), para tal fin se construyeron espacios de diálogo entre diferentes habitantes de la vereda y las niñas y niños de Pasquillita, estos espacios se desarrollaron a partir de intereses y preguntas que surgían de las inquietudes de los niños.

Se analizó el territorio en sus dimensiones físicas, naturales, sociales e históricas (Escobar, 2000) lo cual permitió que los niños identificaran el problema de investigación: la escuela se institucionalizaba cada vez

más y los niños y la comunidad tenían dificultades para acceder a este espacio, que tiene una carga histórica como espacio de participación política al ser construido inicialmente por la comunidad.

El tercer momento se buscó visibilizar esta situación a partir de la investigación que estaban llevando a cabo los niños, para ello jugamos con el tiempo. Articulamos las lecturas del pasado, del presente y del futuro, mediante una técnica conocida como la imputación imaginaria (Castillo, 2013) con la cual se construyó una narrativa en la que personas del futuro perdían la memoria y les pedían a los niños de Pasquillita recuperarla, de esta manera los mensajes y relatos radiales construidos con los niños, producto de sus investigaciones, fueron condensados en otro programa radial. Se hizo una reflexión del proceso reconociendo cómo éste nos ayudó a fortalecer nuestros lazos con la memoria y el territorio.

Metodología

La ruta metodológica que nos aportó en involucrar a los niños en la investigación y de problematizar o generar prácticas por medio de la memoria colectiva y territorial, se apoyó en el enfoque sociológico latinoamericano y la perspectiva crítica emancipadora. Acercarse a los objetivos de investigación y la pregunta por cómo desarrollarlos, planteó la búsqueda de una construcción metodológica en la que los niños participaron y buscaron generar transformaciones en el contexto, en las prácticas y en los colectivos a través de un proceso de memoria colectiva y territorial (Torres, Peresoon y Cendales, 1986). La investigación tuvo de tres momentos importantes:

1. El momento de reconocimiento fue el resultado de un acercamiento al territorio y a las personas involucradas en el proceso (niños de Pasquillita y la corporación Memoria y Saber Popular), este momento de observación ayudó a reconocer y comprender las dinámicas del territorio y la lectura de

realidad que tenían los niños sobre el mismo, por medio del enfoque relacional de la nueva sociología de la infancia.

2. El momento de profundización se originó por un interés en reconocer la forma en la que las dinámicas institucionales entraban en conflicto con intereses comunitarios, en este momento de la investigación, el trabajo consiste en problematizar las percepciones de los niños, por medio de la memoria colectiva, para construir con ellos el problema de investigación, en este sentido la Investigación Acción Participante (Fals, 1970) nos dio elementos que permitieron comprender el carácter político y comunitario de la investigación.
3. En un tercer momento, la educación comunitaria como categoría pedagógica brindó elementos que aportaron al proceso: se integró la educación rural con la vida del campo, esto permitió construir una lectura de saberes para llevarlos al campo educativo y posicionarlos de nuevo en el contexto. Con herramientas como la imputación imaginaria y la investigación creación (Castillo, 2013), pasamos a generar acciones, que permitieron visibilizar las reflexiones de los niños como sujetos políticos, con posturas de lo que implica construir memoria.

Conclusiones

Alrededor de lo estudiado a través del marco conceptual desarrollado, así como lo apreciado a través de las prácticas y el análisis que surgen de ellas, nos permiten arribar a unas conclusiones generales que sirven como síntesis de este trabajo y propuestas a futuro, que se plantean también a modo de retos que quedan en el campo de la memoria colectivo y el territorio en perspectiva de la construcción de la niñez como sujeto político (Rauber, 2005).

Los niños reconocen las prácticas y las maneras de relacionarse con el territorio desde la organización comunitaria y las prácticas de resistencia basadas en el lugar como lo son la educación, la agroecología y el reciclaje, comprenden también las problemáticas en el territorio como lo son el basurero de Doña Juana, las representaciones que han construido de la ciudad, el transporte y el derecho a la salud.

El trabajo desarrolló estos elementos desde la mirada de los niños, quienes poco a poco se fueron acercando a las categorías de memoria colectiva y la investigación. Al respecto, se puede comenzar señalando la importancia de desarrollar estrategias y herramientas pedagógicas que logran hacer de los niños sujetos activos de la investigación, su entorno territorial y la construcción de su historia.

Esto se hizo, sobre todo, identificando que la cartografía social, los recorridos territoriales (incluyendo el registro fotográfico) y los ejercicios imaginativos fueron de las herramientas predilectas por los niños, pues se sienten participes del proceso, incentiva su curiosidad, se sienten cómodos, y motiva la reflexión y el pensamiento crítico; además, estas herramientas demostraron ser eficaces para conseguir los objetivos, pues tanto los diálogos intergeneracionales como la construcción de la memoria fueron satisfactorias.

Los ejercicios de memoria colectiva se direccionaron por la emergencia del problema de investigación construido con los niños, en el que poco a poco van siendo despojados de los lugares de encuentro y socialización como lo son la escuela y la cancha, en este sentido el concepto de desterritorialización (Justicia y Paz, 2009) fue muy útil al comprender los cambios de sentido que se iban generando en los lugares de la vereda.

Los niños reconocen los daños en la infraestructura de la vereda, por ejemplo, la vía y definen la memoria como momentos en los que la comunidad se une para darle tratamiento a los problemas o conflictos, es decir que el conocimiento que se genera en la comunidad es muy valioso para ellos, así como también para la investigación.

La investigación aporta en el fortalecimiento de la línea de investigación de educación territorio y conflicto y la educación comunitaria como categoría en campo de disputa epistemológica, al construir colectivamente con los niños un proceso que reconoce, problematiza y visibiliza la mirada que tienen los niños del territorio, la memoria colectiva y la investigación como práctica política.

La práctica se integró con la vida del campo, esto permitió construir lecturas que dialogaron con la educación comunitaria y el contexto, provocando la construcción colectiva de conocimiento y recuperando las voces de los habitantes de la vereda, donde se visibilizaron las luchas campesinas desde el sentido común. Por lo tanto, es necesario cuestionarse sobre la desaparición del seminario de infancia en la licenciatura.

Los niños comprendieron las relaciones de poder situadas en la vereda y se mantuvo nuestro proceso organizativo a pesar de perder el espacio de encuentro en la escuela, lo que permitió resignificar la casa de la profesora Francy como lugar de memoria colectiva desde la horizontalidad, como forma distinta de educación.

Lo político en el mundo de la infancia se trabajó a partir del fortalecimiento del pensamiento narrativo por medio de la construcción de relatos, narraciones y acciones que implicaron tomar posturas desde la indignación, lo que posibilitó la emergencia de una conciencia en los niños sobre su rol como sujetos históricos y actores sociales de transformación. La investigación se asumió como práctica política, la cual permitió a los niños valorar más sus saberes y conocimientos campesinos y encontrarse con su comunidad.

Estas repercusiones positivas fueron posibles desarrollarse integralmente al haber escogido un marco conceptual adecuado, entendiendo el enfoque relacional y la nueva sociología de la infancia (Gaitán, 2006), como puntos de partida para entender las dimensiones históricas y políticos de los niños y niñas, en el contexto de sus comunidades. De esa forma, se reafirma que la visión hegemónica y vertical que ha existo sobre la niñez dificulta en gran parte su desarrollo, deteriora sus vínculos territoriales y comunitarios, sobre todo, pone de relieve las lógicas adultocentristas mencionadas.

El presente trabajo se divulgará a las organizaciones y maestras de Pasquillita, con la intensión de que sirvan como herramienta de análisis y de acción frente a los conflictos que vivencian tanto los niños como los demás habitantes. Esta investigación me marcó como educador, actualmente trabajo en un colegio en un sector poblado llamado Arrayanes a las afueras de Facatativá, cuyo modelo educativo es de aprendizaje por proyectos.

En este lugar trabajo herramientas como la entrevista y la grabación, que han sido muy útiles en los procesos de lectoescritura e investigación que adelantamos con niños de segundo y tercero de primaria para la elaboración de sus proyectos, así como también la construcción cartografías sociales con las cuales problematizamos las veredas y los barrios. El trabajar con los niños me hace pensar si en la actualidad no están viviendo lo que vivieron las mujeres hace cien años, la invisibilización, la exclusión de la vida política, el encierro, la dependencia económica y cultural; esto reafirma mi compromiso ético y político en la búsqueda de herramientas que combatan estas construcciones que se hacen de la infancia en nuestros territorios.

Referencias

Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido entre la narración y el recuerdo. Universidad Pedagógica Nacional.

Castillo, P. G. d. (2013). Pertinencia de los procesos de creación artística y cultural en los lineamientos de evaluación de la calidad de la educación superior: la experiencia del Caesa. En M. V. Casas

Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En E. (. Lander, La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas (p. 246). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Fals, B. O. (1970). Ciencia propia y colonialismo intelectual. Freire, P. (1970).

Gaitán, M. L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta.

Justicia y Paz. (2009). Entre la desterritorialización: pueblos, comunidades y territorio.

Rauber, I. (2005). América Latina. Sujetos Políticos: Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos.

Torres, A., Peresoon, M. y Cendales, L (1986). Los otros también cuentan.

Torres, A., Peresoon, M. y Cendales, L. (1992). Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia. Dimensión educativa.

Percepciones sobre el lenguaje corporal en ámbitos de otredades y sensibilidadesen la práctica pedagógica de maestros

GERALDHINE ORTEGA JAMIOY[172]*,JINETH NATHALLY ROJAS PARDO*[173] *Y YIRLEY ANDREA DAZA LÓPEZ*[174]

Resumen

El propósito del trabajo investigativo fue analizar las percepciones sobre el lenguaje corporal en ámbitos de otredades y sensibilidades en el marco de las prácticas pedagógicas. Esta iniciativa es de tipo cualitativo con un enfoque histórico- hermenéutico, el cual permite el análisis del discurso de los participantes desde un grupo focal, en el que participaron diez estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de UNIMINUTO, a través de una entrevista abierta semiestructurada, para alcanzar el objetivo propuesto. Los resultados evidenciaron que el lenguaje corporal, las sensibilidades y las otredades son elementos constantes en el quehacer docente, dando sentido a la reflexión sobre este.

Palabras clave. Lenguaje corporal, otredades, prácticas pedagógicas, sensibilidadespedagógicas

Introducción

Este artículo surgió en primer lugar, como fruto de la experiencia educativa de tres maestras en formación dentro de la práctica pedagógica, en la que se experimentó un alto grado de sensibilidad al estar inmersas en ámbitos de otredades y percibir que la relación maestro estudiante era distante, es decir, no se

[172] Estudiante de IX semestre de Licenciatura en Educación Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

[173] Estudiante de IX semestre de Licenciatura en Educación Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

[174] Estudiante de IX semestre de Licenciatura en Educación Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

evidenciaba interés por parte del maestro para responder a esa diversidad presente en las aulas de clase, generalizando los aprendizajes sin tener en cuenta la individualidad de cada niño y niña, dejando de lado la importancia del reconocimiento mutuo.

En segunda instancia, este interés se fue fortaleciendo con la indagación en el semillero "Cuerpo, Sensibilidades y Otredades"; el cual tiene como finalidad, generar espacios de aproximación y reflexión sobre el lugar que ocupa el cuerpo, las sensibilidades y las otredades en las prácticas pedagógicas en los contextos de las infancias, a través de procesos dialógicos y posibilidades de relación entre aspectosepistemológicos y quehacer docente.

Por consiguiente, las investigadoras formularon la siguiente pregunta problema:

¿De qué manera el lenguaje corporal se percibe en ámbitos de otredades y sensibilidades por un grupo de maestros en formación de la Licenciatura en EducaciónInfantil de UNIMINUTO en el marco de sus prácticas pedagógicas?

Desde lo anterior, se plantea el siguiente objetivo: *Analizar las percepciones sobre el lenguaje corporal en ámbitos de otredades y sensibilidades de un grupo de maestros en formación de la licenciatura en Educación Infantil de UNIMINUTO en el marco de sus prácticas pedagógicas* a fin de dar respuesta a la pregunta problema y así mismo, plantear aspectos importantes en relación al lenguaje corporal, las sensibilidades y las otredades, como elementos vitales para la reflexión del quehacer docente.

Actualmente, en la mayoría de instituciones educativas las sensibilidades han sido anestesiadas, como lo menciona Reisin (2005). "La sensibilidad se educa, se reeduca, pero también se anestesia, se oprime, se oscurece" (p.5) lo cual, hace que la relación maestro-estudiante cada vez sea más distante, pues en ocasiones,

los maestros poco reconocen las diversidades que se presentan en las aulas de clase y probablementeno son pertinentes frente a estas, es por esto que se piensa en el lenguaje corporal como:medio para entender, comprender y sensibilizarse ante esos ámbitos de otredad y con ello reflexionar en las acciones, actitudes y discursos pedagógicos.

En este orden de ideas, es necesario conocer las perspectivas de los maestros frente a sus sensibilidades en relación a las otredades presentes en las prácticas pedagógicas, de tal forma que se reconozca a los estudiantes como seres únicos y diferentes, que se comunican a través de su corporeidad, dando lugar a esos encuentros y desencuentros que puedan surgir en la relación maestro-estudiante. De igual manera, entender y comprender si educar en sensibilidad, lenguaje corporal y reconocimiento delotro, enriquece las prácticas pedagógicas, las relaciones en el aula y la formación de futuros maestros; por tal motivo, se realizó un rastreo de las categorías que conforman el artículo a partir de lo expuesto por diferentes teóricos, a fin de acercar y explicar el interés del mismo.

En primer lugar, se presenta el lenguaje corporal como una forma de comunicación, por el cual se expresan gestos, posturas y movimientos a través del cuerpo y el rostro, que a su vez transmite información sobre las emociones, sentimientosy pensamientos, es así que Korte (citado en Percival 2007) sustenta “el lenguaje corporal o lenguaje no verbal, se trata de un comportamiento, posturas, miradas, contacto de ojos, reacciones automáticas, actuación espacial y táctil, que resulta significativo tanto en la comunicación natural como la ficticia" (p. 17).

Así mismo, la postura de Rebel (2000) presenta como uno de sus postulados "ellenguaje corporal es un factor de gran relevancia, que da a conocer expresiones y emociones, cuyos beneficios son la llave para

proporcionar formas más eficaces de comunicación entre las relaciones humanas" (p. 18) lo que sustenta el lenguaje corporal inmerso en la práctica pedagógica en el presente proyecto de investigación, como un mediador que permite la reflexión a partir de esas formas de comunicación.

En segunda instancia, se expone la sensibilidad desde lo mencionado por Hernández (2014) quien resalta que esta "será conciencia y autoconocimiento del sujeto en función de él mismo y su entorno para proponer cambios en función de la amalgamahombre y entorno, y las miradas o visiones de mundo" (p. 231) lo cual, es nutrido desde la memoria, la historia, la cultura y la sociedad. De la misma manera, Reisin (2005) afirma "No somos todos sensibles en el mismo sentido. Tenemos ciertas marcas históricas, sociales, culturales, familiares e individuales que hacen que la apreciación delo interno y lo externo no sea la misma para cada uno de nosotros" (p. 2).

En relación con lo anterior, pero definiendo la sensibilidad desde un punto de vista pedagógico, se puede decir que esto implica que el docente actúe de forma sensible, es decir con tacto. Según Ibarra (2016) "el tacto pedagógico se comprende como una forma de ser sensible que emerge en la interacción educativa ante situaciones concretas que requieren de un trato cuidadoso y prudente" (p.18). Además, Ortega (citado en Ibarra, 2016) agrega que la sensibilidad pedagógica es "una forma de ser del docente en el proceso de enseñanza se expresa en sus actitudes y comportamientos, pero sobre todo en el lenguaje corporal (códigos gestuales, miradas y movimientos)" (p.19).

En tercer lugar, se encuentra la otredad desde el planteamiento de Viquez (2015) el cual resalta que "la otredad es ante todo percepción simultánea de que somos otros sin dejar de ser lo que somos y que, sin cesar de estar en donde estamos, nuestro verdadero ser está en otra parte. Somos otra parte" (p.45). Así mismo, cabe

resaltar el aporte de Skliar (citado en Vargas, 2016) quien da a conocer el papel de la otredad en la educación, lo que supone "reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano" (p. 209). como se presenta en las aulas de clase donde el maestro completa el estudiante y el estudiante al maestro.

En este orden de ideas, la otredad en el ámbito educativo evoca un sin número de sentires en los maestros dentro de sus prácticas pedagógicas. Tal como lo menciona Derrida (citado en Skliar, 2006) al exponer algunos sentires que se generan en un ámbito de otredades como la amorosidad, la cual tiene que ver con un gesto, con una posibilidad de "agarrárselas" con algo y con alguien. "Agarrárselas", porque es algo (lo otro), ese alguien (el otro), provoca a la vez pasión, ira, temor, atención, desolación, ignorancia, pesadillas, consternación, inclinación hacia su cuerpo, memoria de sus rostros (p. 253). Finalmente, se encuentra la categoría de Prácticas pedagógicas de la cual Páez (2015) plantea que:

> La práctica pedagógica se construye a través de acciones dialógicas en escenarios concretos donde se demarcan los compromisos que dan sentido al ser, al quehacer y al saber pedagógico, como aspectos orientadores del cambio y la transformación educativa a partir de prácticas innovadoras y críticas. (p. 18)

Por otra parte, desde su postura, Freire (citado en Bravo, 2015) agrega que:

> Las prácticas educativas como que hacer pedagógico, no se realizan solo en un espacio institucional llamado escuela, sino que además se consideran los saberes y conocimiento culturales que ofrece la sociedad, exigiendo cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras que exija prácticas de libertad y responsabilidad. (p.23)

Por lo tanto, la práctica pedagógica se ha proyectado como una dinámica deautorreflexión, que se transforma en un escenario de investigación, abstracción y experimentación didáctica.

Metodología

Referente a la metodología, el presente artículo es de tipo cualitativo, el cual, esdefinido por Bonilla (citado en Villamil, 2003) como:

> Una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas a partir de los conocimientos que tienen los diferentes actores involucrados en ellas, puesto que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. (p. 3)

Dado que se pretende explorar, describir y comprender las realidades que se presentanen las prácticas pedagógicas de maestros en formación frente a la percepción del lenguaje corporal en ámbitos de otredades y sensibilidades.

Lo anterior, se fundamenta desde un enfoque histórico hermenéutico, según Cifuentes (2011) es "reconocer y comprender la realidad y la diversidad, al mismo tiempo que construir un sentido desde la comprensión histórica" (p.6). Con base en estoen relación al ejercicio de investigación, este enfoque ha permitido comprender e interpretar las realidades en las que los docentes han sido confrontados en su quehacer pedagógico, frente a las exigencias y retos educativos que se presentan hoy en día en relación al lenguaje corporal, las sensibilidades y las otredades.

Posteriormente, como técnica de investigación se implementó el grupo focal el cual es definido por Hamui y Varela (2012) como "un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos,

provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos" (p.2) a partir de este, se obtuvieron las percepciones de diez maestros en formación dando lugar a su sentir, su vivir y su reflexión pedagógica con relación a las categorías presentes en el artículo. Para generar el diálogo con el grupo focal, se realizó una entrevista abierta semiestructurada con la que se pudo obtener las perspectivas de cada maestro en formación, las cuales fueron analizadas a través de dos matrices, en la primera se transcribió la voz de cada participante y se clasificaron, a partir de la similitud semántica, la recurrencia y por último se agrupo por categorías. Enla segunda matriz se realizó la triangulación de información, desde la cual se logró la correlación de actitudes, acciones y discursos emergentes del grupo focal con las apuestas teóricas halladas.

Resultados

A partir de los puntos de vista del grupo focal y en relación con los aportes teóricos, el lenguaje corporal es una herramienta de comunicación y manifestación de información constante, que permite percepciones del entorno donde el ser humano está inmerso. Además, frente al encuentro docente-estudiante, el lenguaje corporal es una de las fuentes que permite fortalecer la relación, ya que posibilita la expresión de emociones, sentimientos, sensaciones, concepciones y reflexión del rol docente, lo cualhace significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, se da importancia al lenguaje corporal como aquel que permitecomunicar algo o transmitir información que muchas veces no se llega a expresar verbalmente con facilidad, como la frustración o inconformidad. Allí, es donde el docente juega un papel importante como receptor, para luego expresar ideas o sentimientos que aporten a la mejora o transformación de algo que considere necesario.

Por otra parte, desde las mismas posturas mencionadas anteriormente, se concibe el lenguaje corporal

en relación a la práctica pedagógica, como un medio de interpretación, que permite al maestro reflexionar sobre cómo se están aplicando las metodologías, estrategias, cómo se desempeña el discurso, la acción y vocación docente, a partir de lo que expresan los estudiantes mediante el lenguaje corporal, ya que este es el que permite en parte, la comunicación significativa de los sujetos inmersos en una relación y gracias a la información que se percibe, surge la reflexión de la misma, incluyendo los aspectos o factores que la acompañan. Es decir, se puede tomar el lenguaje corporal desde esa expresión, sentir y reacción, como el resultado deuna comunicación que lleva al maestro a reflexionar sobre su quehacer docente.

En cuanto a la sensibilidad pedagógica; esta se expone como esos sentires, emociones y sensaciones que se evocan en la interacción que ocurre en los diversos ambientes educativos entre el maestro y el estudiante, y aportan a una comunicaciónmás armoniosa entre estas dos partes, que fortalece el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues se comprende esa sensibilidad como el camino que puede tomar el maestro para lograr cierta cercanía a los estudiantes y conocer más acerca de su ser, sentir, actuar, pensar y aprender.

Así mismo, se piensa en la sensibilidad pedagógica como un aspecto más cercano al quehacer docente, que se expresa desde las acciones, actitudes y discursos enla relación recíproca con los estudiantes, lo que implica que el docente tenga posturas más sensibles y de tacto al momento de generar experiencias de aprendizaje, siendo cuidadoso, atento, prudente y acertado en los diversos acontecimientos que se puedan presentar, de modo que logre afrontar los diferentes retos en su práctica pedagógica, quemuchas veces pueden generar tensión, frustración, confusión, pero que al final hacen parte de la experiencia profesional.

Por otra parte, se visibiliza que la otredad está inmersa en todos los contextos, enespecial en el ámbito educativo, en el que constantemente está involucrado el maestro; lo cual, conlleva a cada individuo a reconocer

a los demás como ese otro que es diferente pero que de alguna manera complementa la vida del ser humano de manera recíproca.

En este orden de ideas, las otredades tienen una relación estrecha con las sensibilidades puesto que, según las experiencias pedagógicas narradas por los maestros en formación del grupo focal y algunos aportes teóricos, se deduce que éstas evocan diversos encuentros y desencuentros, debido a que los maestros se enfrentan a situaciones en las que se evidencian múltiples alteridades a las que deben responder satisfactoriamente, por tal motivo deben tomar posturas más críticas y reflexivas de su pedagogía y de su quehacer docente.

Por lo anterior, se evidencia que referente a la práctica pedagógica, el lenguaje corporal, las sensibilidades y las otredades tributan al quehacer del maestro, ya que desde su formación adquiere diferentes habilidades como: percepción en el aula, comunicación con sus estudiantes, manejo de grupo, autonomía, entre otras, las cualesaportarán a su rol como maestro y de alguna manera generar posturas más reflexivas frente a su quehacer pedagógico.

Es así, que se pone en juego las habilidades que tiene el maestro para transformar sus conocimientos teóricos y facilitar la adquisición de estos a sus estudiantes, a través de estrategias didácticas, que tengan en cuenta, los recursos, espacios, necesidades e intereses, propios de los contextos y realidades educativas, dándole sentido a su práctica pedagógica y a su formación como maestros.

Por otro lado, este artículo reporta que las maestras en formación durante sus experiencias en las prácticas pedagógicas son altamente sensibles ante las otredades inmersas en el contexto educativo; esta sensibilidad en muchas situaciones puede presentarse bajo sensaciones de frustración, tensión e incertidumbre,

al no sentirse en lacapacidad para responder pertinentemente a esos ámbitos de otredad. No obstante, desde lo expuesto por este artículo se resalta el lenguaje corporal como ese medio por elcual las maestras pueden lograr conectar con la diversidad y sensibilidad de cada estudiante, y así pensar en transformar un sentir de inseguridad a un sentir pedagógico que fortalezca tanto su quehacer docente como la relación con los estudiantes, esto desde el apoyo mutuo, la confianza, el cuidado y el reconocimiento a partir de la individualidad.

En conclusión, este ejercicio de investigación presenta la correlación entre las acciones, actitudes y discursos del grupo focal con las apuestas teóricas que de alguna manera reflejan las realidades del quehacer docente; donde, se visualiza una gran conexión entre lenguaje corporal, las otredades y las sensibilidades dado que están presentes en los maestros e influyen en su labor constantemente, sin embargo, a pesar de tener dicha relación, cada una ocupa un lugar diferente en el marco de las prácticas pedagógicas, permitiendo así, reflexionar frente a lo que sucede actualmente en las aulasde clase.

Prospectiva

Como prospectiva, se espera que este interés de investigación circule en diferentes contextos educativos y sirva como base para aquellos interesados en fortalecer la práctica pedagógica de maestros en formación y profesionales frente a las infancias, reconociendo el lugar que ocupa el cuerpo, las sensibilidades y las otredades en las relaciones pedagógicas que se entretejen en los ambientes de aprendizaje, todo esto a partir de nuevas investigaciones en las que se evidencie mayor profundidad frente a la indagación e intervención dentro de sus productos y la reflexión de lo que acontece el quehacer docente a partir de las acciones, actitudes y discursos.

Además, también se espera poder brindar un acercamiento al semillero "cuerpo sensibilidades y otredades" a aquellos maestros en formación, con el propósito de incentivar en estos nuevas experiencias y formas de percibir el quehacer docente teniendo en cuenta las categorías mencionadas en este artículo, dando importancia a la sensibilidad pedagógica, la cual gracias a este interés de investigación se alude como relevante en el rol del maestro frente a sus prácticas pedagógicas, pues están presentes en todo momento. De igual manera, se desea que este producto de investigación que surgió desde el semillero anteriormente mencionado sea de apoyo y aporte significativo en la construcción de las futuras investigaciones de los docentes en formación que hacen parte de dicho semillero.

Referencias

Bravo. (2015). Las prácticas pedagógicas que realizan los asistentes de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/383041/jsbg1de1.pdf?sequence=1y isAllowed=y

Cifuentes, R. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. NoveducN° 9789875382954, pp 1 - pp 12.

Hamui, A. y Varela, M. (2012). Metodología de investigación en educación médica. La técnica de grupos focales. ISSN:2007-5057. Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF

Hernández, L. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos alsujeto descentrado. Universidad de los Andes, Educere, vol. 18, núm. 60. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/356/35631743012.pdf

Ibarra, G. (2016). El Tacto Pedagógico: Una propuesta de la Enseñanza Ética.*Revista Virtual Redipe: Año 5 Volumen 10.* Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064974

Korte, B. (1997). Body Language in Literature. Toronto. University of Toronto Press Incorporated. Recuperado de: https://e-edu.nbu.bg/pluginfile.php/331752/mod_resource/content/0/Allan_and_Barbara_Pease__Body_Language_The_Definitive_Book.pdf

Paez, R. (2015). claves del saber pedagógico docente. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce- unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf

Percibal, A (2007). Lenguaje corporal en el capitán Alatriste, Universidad de Toronto. Recuperado de: https://www.perezreverte.com/upload/ficheros/noticias/201002/rev_percival2.pd f

Rebel, G. (2000). El lenguaje Corporal: lo que expresan las actitudes, las posturas, los gestos y su interpretación. Editorial Edaf. Alemania.

Reisin, A. (2005). Sentidos y sinsentidos en la educación de la sensibilidad. Primera escuela argentina de arteterapia/buenos aires, argentina. Recuperado de: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_12/decisio12_saber10.pdf

Skliar, C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. Revista Colombiana de Educación (50), 253-266. ISSN: 0120-3916. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244014.pdf

Vargas, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova, 14* (17), 205-228. ISSN: 1900-6586. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4762/476255357008.pdf

Villamil, O. (2003). Investigación cualitativa, como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad. Umbral Científico, núm. 2, junio, 2003, pp 1 – pp 7. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/304/30400207.pdf

Víquez, A. (2015). La otra voz: Octavio Paz y la noción de otredad. *Revista de Filosofía Open Insight, VI* (10), 27-59. ISSN: 2007- 2406. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421640696003

Cuerpos subjetivados por la guerra -teatro del oprimido con juventud excombatiente de las FARC-EP

DANIEL ALFONSO TRIVIÑO VILLABÓN[175]

Resumen

La presente ponencia es el resultado de la investigación sobre los procesos de subjetivación de la juventud excombatiente de las FARC-EP en el *Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación a la Vida Civil Antonio Nariño.* Este trabajo se inscribe en el marco de los estudios sociales que abordan los análisis realizados en los procesos de reincorporación de jóvenes excombatientes en otras partes del mundo para así contrastar el caso colombiano. Como foco de estudio priorizado se analizó el cuerpo y el estado de reincorporación de estos jóvenes y, lo que constituye el objeto principal de esta investigación, se describe el proceso de *Teatro del Oprimido* con la *juventud excombatiente* y su enlace con la *Investigación Acción Participativa* como una propuesta de carácter político, social y cultural.

La juventud y la guerra

Pareciese que las consecuencias de más de cinco décadas de conflagración en Colombia hubiesen afectado no solo las esferas sociales de la economía, la política, el territorio y la cultura de la nación sino el cuerpo mismo de quienes han padecido sus efectos. Hoy en el marco de la etapa de implementación de los acuerdos de paz de la Habana entre el gobierno nacional y una de las guerrillas más antiguas del continente, las FARC-EP, se empiezan a visibilizar los efectos reales de la guerra sobre el cuerpo de la juventud excombatiente, por lo menos en lo que respecta a este ejército insurgente. Los resultados de una guerra tan

[175] Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Cundinamarca Correo.danvint.colombia@gmail.com.

prolongada se ven reflejados en el rompimiento del tejido social, en los vínculos comunitarios de los territorios que se visibilizan por el desplazamiento, la violencia, la inequidad social, el desequilibrio ambiental y la violación de los derechos humanos. En ese sentido, hay que tener en cuenta que el cuerpo de la juventud excombatiente se inscribe en un contexto que forma parte del fragmentado tejido social de la nación y, por lo tanto, resulta pertinente preguntarse si lo que ha sido el proceso de negociación se sustenta en la posibilidad de que un país acostumbrado a las prácticas de la guerra sea capaz de abrir escenarios que permitan la discusión de sus diferencias y que dentro de estos escenarios exista la posibilidad de resolver sus conflictos, donde las respuestas no sean los fúsiles, sino las ideas. Podría entonces decirse que la permanencia de la guerra aumenta la fragilidad del tejido social y del precario nosotros, y genera también principios de identificación entre los pobladores y los armados (Castellanos y Torres, 2008).

Frente a este panorama el propósito que conlleva a indagar sobre las condiciones de subjetivación de la guerra y el conflicto en Colombia tiene que ver con la forma en que emerge el cuerpo de los/as jóvenes combatientes durante y después de la guerra. Es así como se infiere, entonces, que las dinámicas y las lógicas de la guerra operan como un discurso ordenador sobre el cuerpo de los combatientes (Aranguren, 2006). En ese sentido cabe preguntarse cómo esta guerra ha configurado los cuerpos de la juventud excombatiente de las FARC-EP, y cómo desde estas nociones se amplían las lecturas sobre la funcionalidad del cuerpo en la etapa de implementación de los acuerdos.

Es desde este punto de vista que Juan Pablo Aranguren en su artículo *Construcción de un Combatiente o el desdibujamiento del sujeto en la guerra (2007),* plantea la siguiente noción, “en el ser guerrero parece emerger una discontinuidad respecto al ser humano corriente”.

> Esta se manifiesta, por ejemplo, en las corpulencias logradas por la instrucción y el entrenamiento, en las posturas interiorizadas tras la marcha y el combate continuos, en los tocados especiales que recubren e invisten sus cuerpos, en la destreza en el uso de armas y en las actitudes para enfrentar la muerte. (Aranguren, 2007, p.248)

En otras palabras, puede decirse que la participación de la juventud en la guerra transformó sus corporalidades al servicio del combate, entendiéndose el cuerpo en este caso no solo como espacio físico o biológico, sino como una construcción cultural, un acontecimiento histórico, que para el caso colombiano pasa por el fenómeno mismo de la guerra. Estas reconfiguraciones se sustentan en la idea de que la participación en un grupo armado se entiende como una opción que garantiza el reconocimiento social de sus cuerpos, que en otros contextos no importaban o no eran visibles. En ese sentido, emergió entonces la necesidad de adelantar una investigación que diera respuesta a la pregunta. ¿Cómo impulsar procesos de reconocimiento del propio cuerpo en los jóvenes excombatientes miembros de la guerrilla de las FARC-EP, actualmente ubicados en el *Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación del Municipio de Icononzo Tolima (*ETCR) a través de las técnicas del Teatro del Oprimido como herramienta pedagógica de liberación y reincorporación social? A partir de esta reflexión, el proceso se trazó como objetivos caracterizar las formas de subjetivación de los excombatientes que los llevaron a ingresar a las FARC-EP e identificar a través del Teatro del Oprimido las inscripciones y efectos de la guerra sobre el cuerpo de los jóvenes excombatientes.

IAP y teatro del oprimido

Esta investigación es una apuesta metodológica basada en el paradigma emancipatorio de la

Investigación Acción Participativa a través del Teatro del Oprimido, herramientas que posibilitaron generar diálogos de saberes con la comunidad participante, así como propuestas concretas basadas en acciones estéticas, políticas y comunitarias. Esta metodología permitió visibilizar en el marco de los estudios sociales reflexiones frente al cuerpo y las emociones de las combatientes llevadas a la acción dramática, generando así un puente entre el conocimiento científico y el conocimiento popular de la comunidad. Al mismo tiempo, también hizo posible abordar un análisis a partir de los procesos de subjetivación política y cultural desde las narrativas vitales de la juventud excombatiente.

Es por esto que se propuso usar un enfoque cualitativo que permita obtener una comprensión profunda del fenómeno social a estudiarse junto con los significados, definiciones y símbolos expresados por la comunidad. Piénsese en las experiencias de vida inscritas en el cuerpo de la juventud excombatiente a través del Teatro del Oprimido como una acción de re-conocimiento, visibilización y experiencias, lo cual resulta ser el propósito de la presente investigación. Dada su complejidad como fenómeno social a ser estudiado, se requiere un enfoque cualitativo con el fin de que el proceso comprenda a los sujetos dentro del marco de referencia de ellos mismos, "pues su propósito no es el de buscar la verdad explicativa, sino la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas" (Gallego, 2013, p. 125).

El Teatro del Oprimido (TO) es un *Ejercicio Político desde el Arte del Teatro* que pretende una acción de transformación al interior de la sociedad. Desde el TO se entrega a las personas los modos de producción teatral para que se reapropien de un lenguaje artístico que es propio de todo ser humano y no restrictivo de ciertas clases o ciertos profesionales (Corporación Otra Escuela, 2018) Este proyecto se propuso hacer uso de las técnicas del TO que parten de la sensibilización de la corporalidad. Frente a esto Boal dirá: "El elemento

más importante del teatro es el cuerpo humano; es imposible hacer teatro sin el cuerpo humano" (2001, p. 22).

En ese sentido, se involucran en el desarrollo de la metodología elementos invisibilizados en los procesos de reflexión y aprendizaje como las emociones, las sensaciones y los sentimientos. Se piensa en el cuerpo como el primer territorio, y por ende es el vehículo para la re-significación de la corporalidad. "Transformar el cuerpo en instrumento de una nueva producción de conocimiento basada en el análisis político de las vivencias sufridas por sus protagonistas: el campesinado y la clase obrera" (Cibati, 2016, p. 8).

Es posible identificar esta metodología como un instrumento de inmenso valor si es utilizado en el marco de procesos de análisis social, al garantizar, además de un evidente enfoque participativo, la posibilidad de *diálogos de saberes*, orientados a la deconstrucción del marco epistémico moderno occidental, donde los procesos mentales, emocionales y corporales, puestos en relación, llevan a una re-significación de los medios de producción de conocimiento y, en definitiva, de nuevas posibilidades de pensar el mundo y de encontrar soluciones a los retos avanzados por el capitalismo neoliberal a nivel global (Cibati, 2016, p. 11).

La propuesta de Fals para este tipo de investigaciones fue establecer un puente asertivo con la metodología del Teatro del Oprimido desarrollado por Boal. Como se expresa a continuación, la fusión entre ambas metodologías permitió ubicar elementos anulados en los procesos de investigación occidental y en las ciencias sociales, tales como el cuerpo, las emociones y los sentidos de los participantes. Todos, instrumentos eficaces para la construcción de nuevos marcos epistemológicos desde las bases populares que hacen frente a las representaciones del capitalismo neoliberal. La propuesta de Boal se fundamenta en los marcos teóricos de la filosofía de la liberación y del marxismo con el fin de crear un teatro orientado a "transformar al pueblo", y continúa diciendo:

> La *poética del oprimido* es la acción misma: el espectador no delega poderes en el personaje ni para que piense ni para que actúe en su lugar; al contrario, él mismo asume su papel protagónico, cambia la acción dramática, ensaya soluciones, debate proyectos de cambio, en resumen, se entrena para la acción real. (Boal, 2009, p.19)

¿Cómo caracterizar la subjetivación a partir de la IAP como herramienta del teatro del oprimido?

Es a partir de este análisis que el proceso de caracterización de los procesos de subjetivación de la juventud excombatiente se facilitó gracias a los talleres de sensibilización basados en el *Teatro del Oprimido.* Sin embargo, resulta necesario detenerse aquí y preguntarse por el estudio de los procesos de subjetivación. Para empezar y, de acuerdo con la profesora Silvana Vignale, Foucault es uno de los principales exponentes en desarrollar generales se concentra en saber las formas de subjetivación por las que históricamente se constituye el sujeto. Foucault planteó en *Vigilar y Castigar* la manera como el poder produce sujetos a partir de determinados hábitos, posiciones, prohibiciones, vestiduras, gestos y tiempos. Se trata de *Tecnologías del yo* que dominan, moldean y constituyen la identidad del sujeto. Sin embargo, continúa la indagación ¿cómo comprender la subjetivación? Foucault (1980) Insistió en decir "que el sujeto no es constituyente, sino constituido" (Vignale, 2014) en ese sentido la *subjetivación* debe aquí entenderse como el proceso por el cual se constituye el sujeto a partir de los discursos y las prácticas que lo dominan históricamente. En otras palabras, la subjetivación designa un proceso, más no una situación. "El interés foucaulteano por las relaciones de poder se debe a la necesidad de reencontrar los mecanismos que nos han vuelto prisioneros de nuestra propia historia". (Vignale, 2014, p. 8)

Etienne Tassin, en su artículo: "*De la subjetivación política (2012)"* cita un ensayo publicado en 1982

de Dreyfus y Rabinow donde Foucault expresa tres modos de subjetivación. La subjetivación científica, la subjetivación experiencial y la subjetivación sexual. "Sin embargo, para interesarse por el sujeto, era necesario examinar el modo en el que el poder se apropia de él, el modo en el que un sujeto queda atrapado en relaciones de poder que lo configuran" (Tassin, 2012, p. 40). En ese orden de ideas, es necesario entender la *subjetivación* como una forma de dominio, y de acuerdo con Foucault no existe un sujeto que no se encuentre sometido a relaciones de poder.

Conclusiones

Es así, como se llega hasta el análisis de los procesos de subjetivación de la *juventud excombatiente*. Este análisis parte de comprender el contexto histórico de donde provienen estos jóvenes y las prácticas y discursos que los llevaron a pertenecer a la insurgencia. Es necesario entender que, de acuerdo con lo expresado por Foucault, las formas de subjetivación en la modernidad no son solo aplicadas a partir de la acción violenta, sino que se constituyen a partir de un control indirecto inmerso en las esferas de la sociedad. Además de las formas de *subjetivación* a partir de la ley, en la investigación desarrollada con la juventud excombatiente se logran identificar otros tipos de subjetivación con la comunidad. El primero de estos tipos de subjetivación está conformado por los procesos de subjetivación política a partir de los discursos y prácticas que permearon sus cuerpos en la insurgencia, al interior de ese proceso y, como análisis emergente, la subjetivación militar. El segundo, las formas de subjetivación cultural desde las prácticas religiosas, de género y los componentes culturales por haber crecido en una comunidad campesina.

Entendidas las formas de subjetivación desde la definición teórica, los procesos de subjetivación con la comunidad excombatiente emergieron a partir de la metodología propuesta. La sensibilización a partir del

Teatro del Oprimido condujo a la creación de imágenes teatrales a partir de la historia de vida personal de cada excombatiente. Las tecnologías de la subjetivación a través de la ley y representadas en un canon de normas y acuerdos que manifiestan el acceso, el servicio y la protección de la infancia son para el caso colombiano un fracaso, especialmente para niños, niñas y jóvenes debido a que sus vidas transcurren en medio del conflicto. Los procesos de subjetivación en la infancia y la adolescencia se ven interrumpidos o simplemente no existen al no haber una escuela, centros culturales, o puestos de salud. La única salida es la guerra en medio de la ausencia del Estado. Con todas las políticas que existen alrededor del campo y la protección de los derechos de los menores podríamos preguntarnos, estos jóvenes excombatientes que alguna vez fueron niños ¿se leyeron en el código de infancia y adolescencia? ¿Los niños rurales se leen desde la política pública de primera infancia? ¿Se leen desde la convención de los derechos de la infancia? La infancia a partir de la ley no existió para estas personas; por el contrario, en sus contextos se encontraron con formas de subjetivación que moldearon sus cuerpos y por ende sus experiencias de vida desde lo político y lo cultural: *la insurgencia armada.*

No solo la formación político militar moldeó el cuerpo de la juventud excombatiente. Junto a estos procesos debe incluirse la formación ideológica que hizo parte de sus vidas en la guerrilla. Como lo describió el profesor *Juan Pablo Aranguren,* "la guerra opera como un discurso ordenador [en] el cuerpo de los combatientes" (Aranguren, 2007, p. 246). Este autor hace referencia brevemente a los enunciados de Foucault diciendo que en la "fabricación de soldados" en la Francia del siglo XVIII se recurre a corregir posturas y a automatizar y disciplinar los gestos. Pero no son solo transformaciones a partir de las formas corporales sino también desde las posturas del pensamiento, sus costumbres y discursos.

La juventud rural ha sido la protagonista principal de esta guerra que se encarnó en el cuerpo de los jóvenes excombatientes como trincheras no solo del enfrentamiento bélico, sino también en territorios vivos de una batalla política e ideológica que ha conllevado a la mecanización de los cuerpos como máquinas de guerra. Este proceso de convivir y hacer parte de las cotidianidades del ETCR fue una oportunidad no solo de ampliar el análisis y las reflexiones alrededor de los usos del cuerpo de los jóvenes excombatientes, sino que generó una *praxis* activa, constante y transformadora durante el proceso.

En términos generales, consolidó una propuesta organizativa de carácter político, social y cultural que logra evidenciarse a través de la manera en que estos jóvenes se ven de manera crítica, excombatientes empoderados y autónomos sobre un paradigma emancipatorio del proceso de reincorporación del que hacen parte. Junto a esto, el potencial propio de la investigación acción participativa que logro construir conocimiento articulado de manera crítica desde los pilares de la academia y, el conocimiento popular de la comunidad de excombatientes, pues fue a partir de sus prácticas y discursos que se generaron las creaciones a partir de la danza y el teatro. Esta investigación permitió ubicar el cuerpo y las emociones como objeto de análisis transversal que hoy toman una fuerza importante en los marcos de análisis de las ciencias sociales. En la misma línea, nos permitió ahondar en los estudios alrededor de los procesos de subjetivación política y cultural que evidencian que en la ruralidad no existe la subjetivación estatal, prácticas discursivas que hacen que la gente se asuma como sujeto de derecho o ciudadano. Ante la ausencia del Estado emergieron otras formas de poder y discursos que asumieron las formas de quien manda y quien ordena: *la subjetivación guerrillera.* Este proceso de análisis fue posible a partir de la propuesta de Boal en la que la realidad es analizada a través del cuerpo representado por el *Teatro del Oprimido.* La cercanía entre el pensamiento de Boal y de Fals

generaron un diálogo de saberes permanente en la comunidad de excombatientes y conmigo mismo, posibilitando la integración de conocimiento de tipo científico con saberes populares expresados a través de las narraciones e historias de vida.

Referencias

Aranguren, J. P. (2006). *Las Inscripciones de la guerra en el cuerpo de los jóvenes combatientes: Historias de cuerpos en tránsito hacia la vida civil.* Bogotá: Uniandes.

Aranguren, J. P. (2007). Construcción de un combatiente o el desdibujamiento del sujeto en la guerra. *Maguré*, 243-269.

Boal, A. (2001). Teatro del Oprimido: Juegos para actores y no actores. Barcelona: ALBA EDITORIAL, S.I.U.

Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido.* Barcelona: Alba.

Boal, A. (2015). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia.* Barcelona: ALBA

Borda, O. F. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina.* Buenos Aires: Siglo

Cibati, D. (2016). El Teatro Foro como Herramienta de Investigación Acción Participativa: Una mirada desde la perspectiva decolonial. *Aportaciones desde el Trabajo Social.*

Corporación Otra Escuela. (17 de febrero de 2018). Recuperado de: http://www.otraescuela.org/festival/-que-es-el--teatro-del-oprimido-.html

Gallego, J. D. (2013). La Investigación en Educación y Pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Bogotá: USTA.

Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/ Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales* (43*),* 36-49.

Vignale, S. (2014). Foucault, actitud crítica y subjetivación. *Cuadernos de Filosofía,* 5-17.

Mesa 05

Familias diversas e infancias: comprensiones en perspectiva cultural y de interseccionalidad

Familias: Lugar - No lugar para la participación de niños y niñas en primera infancia. Reflexiones desde la Política Pública de primera infancia, infancias y adolescencias en Sabaneta 2018

SANDRA MILENA ROBAYO NOREÑA[176]

Resumen

La Convención Internacional de los Derechos del Niño plantea la participación como un derecho fundamental, sin embargo, se evidencia una resistencia del mundo adulto argumentada en el discurso de que los niños y las niñas no están en condiciones para tomar decisiones que incidan en su propia vida y la de los otros. En este sentido, se presenta una experiencia en Sabaneta (Antioquia), que permitió explorar los sentidos otorgados a la participación infantil, identificando en las Familias dinámicas de Lugar-No lugar para la participación desde la primera infancia, y como las políticas públicas pueden generar incidencia en estos escenarios privados.

Introducción

Las reflexiones sobre la familia como Lugar-No lugar para la participación de niños y niñas en primera infancia surgen en el marco de una investigación titulada: Participación infantil y adolescente: sentidos y estrategias orientadas a su promoción y fortalecimiento en el municipio de Sabaneta (Antioquia)2018; desarrollada por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Este

[176] Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Trabajadora Social, Administradora de Empresas. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Correo electrónico: sandrarobayo48@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6064-0005.

proyecto a su vez, fue parte de un contrato macro para el diseño y seguimiento a la Política Pública de atención integral a la primera infancia, infancias y adolescencias de dicha localidad.

De esta manera, se analizan los sentidos otorgados por los niños, las niñas y los y las adolescentes a la participación y las estrategias sociales e institucionales desarrolladas en el municipio para promover dicha participación. Para lograrlo, 1). Se indaga por las concepciones que tienen los niños, las niñas y los y las adolescentes de la participación. 2). Se identifican las estrategias sociales e institucionales desarrolladas para promover dicha participación. Y 3). Se analizan las emociones políticas que están a la base de los procesos de participación infantil y adolescente como un elemento importante de la formación política de los niños, las niñas y los y las adolescentes.

Es importante mencionar que *los sentidos* son considerados construcciones subjetivas, que implican el reconocimiento de las concepciones, ideas o conocimientos compartidos y comunes que tienen los sujetos acerca del mundo. Esas concepciones, a su vez, se construyen en la interacción cotidiana, siendo resultado de experiencias que inciden igualmente en sus modos de acción. Desde esta perspectiva, analizar los sentidos otorgados a la participación, incluye abordar las concepciones y el reconocimiento de otros elementos del contexto como las estrategias instituciones y sociales implementadas para promover dicha participación. Siendo en esta ponencia el centro: la familia y los niños y niñas en primera infancia.

Metodología

Se aborda como una investigación cualitativa, de corte hermenéutico, orientada a "captar el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia" (Bonilla y

Rodríguez, 2005, p. 93), siendo aquí lo subjetivo y las interacciones entre los sujetos y sus vivencias, el objeto de análisis.

Las estrategias para la recolección de la información, fueron tres. La revisión documental de trabajos empíricos en torno al tema de la participación infantil y adolescente en América Latina y el Caribe en los años 2008 y 2018, para inventariar y sistematizar la producción identificada y proponer reflexiones sobre las tendencias y vacíos en el tema.

Los Grupos Focales, mediante conversaciones (Canales, 2006), como uno de los medios más potentes para acceder al significado compartido, al texto ideológico que vincula a los sujetos de un colectivo o comunidad. Estrategia fundamentada en la interacción discursiva que facilita el encuentro intergeneracional (investigadoras y niños, niñas y adolescentes) y ayuda a generar las condiciones de confianza que se requieren para abordar asuntos en los que están implicados sentimientos, emociones y apuestas de vida. En el caso de los niños y niñas de primera infancia, el grupo focal y la cartografía fueron dinamizados por personajes fantásticos (Clown y títeres).

Finalmente, las Cartografías Sociales (Velásquez et al., 2002). Mapeos colectivos que combinan reflexiones espacio-territorio-tiempo sobre los escenarios de participación, las formas de relacionamiento con adultos y adultas, las estrategias implementadas para leer los contextos, problematizarlos y transformarlos, reconocer las necesidades y las ausencias de la participación, y hacer visibles los saberes y las oportunidades de transformación.

Para el análisis de la información se realizó un proceso de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002), proceso que favoreció la organización, recuperación e interpretación de la información

suministrada por el trabajo empírico. Se emplea el software Atlas ti, construyendo modelos visuales y mapas conceptuales que apoyan el proceso de escritura posterior.

Resultados, impacto en la política y pertinencia social

Estas reflexiones son, en todo sentido, relevantes y pertinentes en el marco de esta Bienal, en medio de una pandemia que ha vuelto a ponernos en la *casa, en el hogar, en la familia*. Los niños y las niñas de primera infancia, develaron anticipadamente a estos tiempos, que perciben las Familias como Lugar - No lugar para su participación. Si bien, la investigación y el proceso en general, favorecieron otros desarrollos, reflexiones y resultados, nos centraremos en éste: Familias: Lugar - No lugar para la participación de niños y niñas en primera infancia.

Inicialmente, recurrimos a Augé (2000), para plantear comprensiones sobre el lugar y el no lugar: "si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar" (p. 44). Es decir, la familia como *lugar* hace referencia a aquel escenario en el que se establecen y fortalecen las relaciones de identidad y pertenencia, y la familia como *no lugar* hace referencia al escenario en el que no son posibles los arraigos, las raíces y los vínculos.

Ampliando lo dicho sobre lugares y no lugares, Certeau (citado en Augé, 2000), menciona que conceptualmente se ha dado una oposición entre lugar y espacio. Las voces de los niños, niñas y adolescentes, convocan a no oponer los "lugares" de los "espacios" o los "lugares" a los "no lugares". De hecho, como Augé (2000), invitan a pensar el espacio como "un "lugar practicado", "un cruce de elementos en movimiento"" (p.

45). Ésta invitación abre perspectivas que permiten dar cuenta de la *casa* como aquel espacio o lugar practicado, reconocido por los niños y las niñas en el municipio de Sabaneta.

Ellos y ellas nombran la *casa* y otros espacios con relación a su participación, lo que permite dar cuenta de cómo van construyendo sus "territorios". Siendo esas construcciones sociales artefactos o productos dinámicos de interacciones históricas, situadas espacialmente, resultados de experiencias vividas.

Es fundamental resaltar que estas referencias a los lugares y los no lugares se hicieron especialmente evidentes en los ejercicios de cartografía; mapas donde quedaron registrados esos territorios que promueven o inhiben su participación.

La Casa es un lugar recurrentemente mencionado por quienes participaron del proyecto. Ese territorio que va siendo construido por ellos y ellas a partir de sus experiencias: "es donde vivo", "donde juego", "ahí está conmigo mi tita". Es un espacio íntimo, cercano, donde con las personas más próximas: la familia, consolidan sus experiencias en esta fase de socialización primaria (Berger y Luckman, 1968). Y fue indistinto en este ejercicio, llamarlo *casa* o *familia.*

En sus narraciones (dibujos, voces, incluso gestos), aportan dos referencias distintas: la familia como lugar y la familia como no lugar para su participación. Esa designación depende de si se sienten escuchados, tenidos en cuenta y si sus decisiones tienen repercusiones en la vida familiar de la que también hacen parte. Entre sus voces sobre las familias como lugar para la participación: "siiii mi mamá me deja que le cuente", "a mí sí me preguntan", "yo escojo la ropa que me voy a poner" (Cartografía Primera infancia).

En cuanto a sus referencias a la familia como no lugar, hay testimonios que relacionan la participación como una posibilidad para el mundo adulto. Se hace evidente que el autoritarismo y la dominación tienen lugar en las relaciones familiares. Aparece la imposición sobre la escucha y el consenso.

"Mi papá es el que manda", "mi tita no me deja sola (refiriéndose a hacer actividades cotidianas)", "mi abu dice que no (refiriéndose a cuando él toma la iniciativa y la invita a jugar), "sino hago caso, me castigan" (Cartografía Primera infancia).

También se hace recurrente en sus voces, que la familia es un *no lugar* para su participación cuando dan cuenta de una postergación, un *estado de espera* de esa escucha respetuosa, atenta y solícita de sus opiniones y puntos de vista, principalmente, por parte de sus padres y madres:

"Cuando yo le hablo a mi mamá ella me dice: Espere que estoy hablando con una señora", "…o cuando está con el celular", "me dicen: espere que estamos hablando los adultos", "Cuando mi mamá me dice que espere, yo me pongo a jugar" (Grupo Focal Primera infancia).

Lo abordado teóricamente evidencia que, si bien a través de la historia se vienen realizando esfuerzos por valorar la participación de los niños y las niñas como derecho, aún existen fuertes determinismos desde posicionamientos adulto céntricos. Las voces de los niños y las niñas permiten por otro lado, ver la pertinencia de abordar hoy la participación como experiencia vivida, generar espacios y miradas reflexivas como aspecto fundamental para la construcción de nuevas posibilidades, desde el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos históricos con capacidad de agencia.

Es importante tener en cuenta que los niños y las niñas, como lo plantea Gómez citado en Córdoba (2013):

> Deben ser considerados en su plenitud, es un ser muy diferente al adulto, con inteligencia, cuerpo, deseos y aspiraciones distintas, por tanto, el que quiere hallar en el niño un adulto imperfecto, comete el mayor de los errores, pues en el niño no hay más que un niño y aceptar esta peculiaridad de su naturaleza, exige la promoción de su activa participación en la sociedad. (p. 57)

En este sentido, la participación implica compartir con los niños y las niñas la posibilidad de construir, junto con otros y otras, opciones en las que todos tengamos cabida y en las que se reconozca desde el diálogo y la construcción intergeneracional que es fundamental que pueda garantizarse a todos los niños y niñas condiciones de vida digna y la participación en la toma de las decisiones que les afectan (Arroyo, 2018).

Reflexiones e invitaciones finales

Aproximarse hoy a las familias como Lugar / No lugar para la participación de niños y niñas en primera infancia, nos invita, en esta mesa, a la comprensión de las familias como tejedoras de realidades en entramados complejos donde se presentan tensiones entre el deber, el poder y el querer. Nos invita como Shier (2001) a tener presente la participación infantil desde dos enfoques: en primer lugar, el enfoque de derechos humanos que, amparado en los planteamientos de la Convención Internacional, aborda la necesidad de que se provean condiciones para que los niños y las niñas expresen su opinión libremente en los asuntos que los afectan y conciernen. Y, en segundo lugar, el enfoque de desarrollo humano y la evolución de las capacidades de niños y niñas, en el que ellos y ellas se conciben como sujetos con capacidades y no como simples depositarios de las determinaciones adultas.

En una mirada articulatoria entre ambos enfoques, el autor propone "Los caminos hacia la participación", de donde retomamos las condiciones para hacer posible una verdadera participación de los niños y las niñas. Para que las Familias sean Lugar para la participación desde la primera infancia:

- Se escucha a los niños y niñas
- Se apoya a los niños y niñas para que expresen sus opiniones
- Se toman en cuenta las opiniones de los niños y las niñas
- Los niños y las niñas se involucran en procesos de toma de decisiones
- Los niños y las niñas comparten el poder y la responsabilidad para la toma de decisiones

Experiencias como la vivida en Sabaneta (2018), permiten vislumbrar desafíos para las familias latinoamericanas y caribeñas y para las políticas públicas como puente para generar incidencia en estos escenarios de lo privado. Por esto, para las familias, las comunidades y los estados de hoy (y hoy más que nunca, en medio de esta pandemia mundial) se insiste en que los niños y las niñas son protagonistas y gestores de su propio desarrollo, y sus capacidades se fortalecen a través de su activa participación en el mundo que los rodea (Shier et al., 2014).

En este sentido, es fundamental la Familia como lugar para la participación desde la primera infancia, de manera que los niños y las niñas: conozcan sus derechos humanos para promoverlos, defenderlos, y demandarlos; puedan desarrollar pensamiento propio y crítico para poder interpretar lo que les rodea, puedan tener libertad y capacidad de decisión y de asumir sus consecuencias; puedan opinar, comunicar, expresar y discernir con argumento sus puntos de vista; puedan disfrutar lo que hacen y puedan involucrarse en acciones de su propio interés y los de su grupo de pertenencia, contribuyendo al bienestar común; puedan construir su

proyecto de vida, de forma propositiva y con emprendimiento; puedan reconocer y aceptar el apoyo y acompañamiento de aquellos adultos que respetan su autonomía; puedan identificar cuándo se está en una situación de coerción (en la escuela, la familia, la comunidad o su grupo de referencia); y por último, puedan reconocer y aprovechar todos los espacios posibles para el ejercicio de su ciudadanía.

Referencias

Arroyo, O. A. (2018). Perspectivas sobre reclutamiento infantil: investigación con participantes de un proceso de formación. *Infancias Imágenes, 17*(1), 25-37.

Augé, M. (2000). Los no lugares, espacios del anonimato. Barcelona: Gedisa S.A.

Berger, P. y Luckman, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales. Bogotá: Norma.

Canales, C. M. (2006). El grupo focal y el grupo de discusión. En: Canales Cerón, Manuel, coord. Metodologías de investigación social: introducción a los oficios. Santiago: Lom Ediciones.

Córdoba, M. I. (2013). Procesos de resistencia a la participación infantil. Un estudio de casos múltiple en el marco del modelo de la promoción de la salud. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE.

Giraldo. Y., Rodríguez, C. y Robayo S. (2018). Informe de Resultados de la Investigación: participación infantil y adolescente en el municipio de Sabaneta (Antioquia): sentidos y estrategias orientadas a su promoción y fortalecimiento. Municipio de Sabaneta y Fundación CINDE.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. Children y Society, 15, pp. 107-117.

Shier, H., Hernández, M., Centeno, M., Arróliga, I. y González, M. (2014). How Children and Young People Influence Policy-Makers: Lessons from Nicaragua. *Children y Society, 28*, 1-14.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería.

Velásquez, V. A., Quiroz, T. A., García, C. B. y González, Z. S. (2002). Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa. Medellín, Colombia: Universidad Católica Luis Amigó.

Rostros y desencuentros del cuidado familiar. Narrativas de padres con hijos gais en la ciudad de Armenia Quindío, Colombia

JHON JAIME DE LA ROSA BOBADILLA[177]

Resumen

La ponencia comprende uno de los capítulos de la tesis doctoral 'Experiencias de parentalidad en el cuidado familiar de jóvenes gais en Armenia, Quindío, Colombia'. Se partió de los aportes del Construccionismo Social a los estudios de familia (Gabrium y Holstein, 1993), en torno a las expectativas y tareas de los padres con relación a las diversidades (Cebotarev, 2008) y, de las dimensiones del cuidado familiar (Ostiguín-Meléndez y Bustamante-Edqén, 2016). Metodológicamente, utilicé la Epistemología del Sujeto Conocido (Vasilachis, 2006) y el enfoque narrativo (Bolívar, 2002). Los resultados evidenciaron que el cuidado familiar, se condensó en la dimensión ética, expresada en la singularidad, la identidad y el amor.

Objetivos

Los objetivos de la ponencia apuntan hacia Comprender experiencias de parentalidad en el cuidado familiar de familias con jóvenes gay y, desde allí, Interpretar las significaciones que atribuyen las familias y los jóvenes gay al cuidado familiar e Interpretar las variaciones en el cuidado familiar por parte de las familias y los jóvenes gay, ante la develación de dicha identidad.

Resultados

El presente apartado permite afirmar que la tendencia en la tesis, para la comprensión de las categorías conceptuales y analíticas del cuidado familiar, apuntó hacia las "dimensiones del cuidado", en diálogo con

[177] Universidad de Quindío

(Waldow, 2008 y Bustamante, 2004, citados por Ostiguín y Bustamante, 2016, p. 82) para apoyar las dimensiones *ética*, la singularidad, la identidad y el amor, *estética*, los sentimientos con el otro, del cuidado; mientras en la *ontológica*, las virtudes y las expresiones. Sin embargo, cabe aclarar que, en los resultados, la dimensión *ética* del cuidado familiar, fue la que predominó.

La dimensión *ética* abona el sentido virtuoso de las actitudes, hábitos, esperanzas u obligaciones que impulsan el deber hacer en cada familia en materia de cuidado y se encuentra promovido por subcategorías, tales como singularidad, identidad y amor. La singularidad, hace un reconocimiento de los lenguajes y necesidades del otro como un resultado del proceso de interacción constante entre las personas y que emerge desde lo cotidiano; la identidad, corresponde al "sello" de cómo cuida cada grupo y surge de la síntesis de valores y comportamientos transmitidos por cada familia, mientras que el amor vivido en la familia es un amor personal que está dado por roles asignados y asumidos que designan lugares sociales como madre-padre-hijos.[178].

En el interior, la familia cultiva la singularidad concepto que obedece al reconocimiento de los lenguajes y necesidades del otro como un resultado del proceso de interacción constante entre las personas y que emerge desde lo cotidiano. Lo anterior, coincide con lo señalado por Waldow (2008) en el sentido de que la integridad

[178] Para Arendt, igualmente se le atribuyen ciertas funciones que condicionan las relaciones familiares en esas responsabilidades y en la validación del rol cumplido; pero cuando los mismos integrantes de la familia se reconocen no solo desde sus roles, sino como otros que tienen una historia propia, aunque la hayan construido juntos, se distingue al otro en su singularidad, "Dado que a través del nacimiento hemos entrado en el ser, compartimos con las otras entidades la cualidad de la alteridad (*otherness*), un aspecto importante de la pluralidad que hace que solo nos podamos definir por la distinción" (Arendt, 2008, p. 103, citado en González, 2017, p. 13).

del *self* está en el orden de lo ético, desde donde se despliegan los patrones normativos que dirigen las acciones o actitudes de parte de quienes cuidan (citado en Ostiguín-Meléndez y Bustamante-Edqén, 2016, p. 84).

Las prácticas cotidianas de las familias están organizadas en unos patrones de comportamiento individual y colectivo que configuran las rutinas, los rituales y los ritos. Todos ellos dan cuenta de la identidad familiar, les sirven para responder a las demandas del medio y pueden ser estabilizadores cuando les permiten afrontar el estrés (Ostiguín-Meléndez y Bustamante-Edqén, 2016, p. 66).

Lo anterior se apoya en lo señalado por Bustamante (2000, 2004), en el sentido de que la identidad integra valores y prescripciones según sus características individuales como familia en el marco de su propia trayectoria de vida y es desde ese referente que las personas proveen la ayuda (Ostiguín-Meléndez y Bustamante-Edqén, 2016, p. 86).

Sin embargo, el cuidado y su identidad están permeados por el amor que se prodigan sus integrantes. El cuidado manifestado por los jóvenes gais, es asumido como una expresión de amor con y para el otro, en este caso, de los padres sobre los hijos, quienes contribuyen a que los vínculos emocionales permanezcan en el tiempo como garantía de la identidad familiar.

En definitiva, las singularidades e identidades en la familia se revelan, con mayor fuerza, en tanto se permitan la participación, la libertad y la posibilidad de elección, pero se hacen mucho más contundentes a medida que los hijos crecen y tienen la fuerza de los argumentos para tomar partido y decidir sobre lo que quieren y piensan (González, 2017, p. 186).

Impacto en la política

Los resultados de la investigación devienen de un paradigma ontológico-epistemológico desde la epistemología del sujeto conocido que hizo una "mancuerna" entre el conocimiento teórico y el empírico aunado a la interpretación de la experiencia parental desde las Ciencias Sociales, que se ha instaurado a partir de las perspectivas críticas y que permitió la conjunción del método hermenéutico, que permitió hacer uso de las entrevistas colectivas y los mapas de familia, algo novedoso en el campo de estudios de familia.

El devenir político de la tesis, permitió participar conjuntamente a nivel departamental, en la Política Pública de Diversidad Sexual e identidad de Género 2019 – 2029 "Quindío Diverso", mediante Ordenanza de la Asamblea departamental del Quindío 015 de 2019 y en la representación de la Universidad del Quindío en el Consejo Consultivo de Diversidad Sexual e identidad de Género, según decreto departamental No. 510 de 2020. En la capital Armenia, por medio del Convenio Interadministrativo 001 de 2021, se realizará la formulación y elaboración de la Política Pública de Orientación Sexual e Identidad de Género Diversa.

Metodología

Para interpretar comprensivamente las experiencias de parentalidad y el cuidado familiar que emergieron de las prácticas cotidianas de las familias y los jóvenes que participaron en la investigación, asumí el paradigma interpretativo propuesto por Vasilachis (2006), partiendo de una propuesta metaepistemológica[179] donde ambas metodologías, la del "Sujeto Cognoscente" y la del "Sujeto Conocido".

[179] La Metaepistemología, entonces: i) contiene ambas epistemologías, y tiende a evitar que sean rechazadas formas de conocer distintas a las legitimadas actualmente en el campo de la ciencia y, por tanto, ii) propone recuperar, a la vez: a) las exigencias que para la Epistemología del sujeto cognoscente debe tener el conocimiento científico, y b) la posibilidad de que el sujeto conocido. sea al mismo tiempo una parte activa en la construcción cooperativa del conocimiento y una presencia no oscurecida o negada, sino integralmente respetada en la transmisión de este (Vasilachis, 2006, p. 53).

> Complementan sin excluirse, y porque las concepciones teóricas acerca del sujeto que se está conociendo y que operan como parte del horizonte interpretativo del investigador no serán rechazadas, sino en la medida en que impidan a ese sujeto conocido manifestarse en su integridad y al investigador transformarse como efecto de esa manifestación. (p. 53)

La Epistemología del Sujeto Conocido provoca, pues, una modificación primero ontológica, y luego epistemológica, a nivel de quién es ese actor participante, su semejanza y diferencia con el investigador, qué y cómo conoce, el valor que tiene su conocimiento, las características de este, qué y cuánto depende de él el conocimiento que produce el investigador, y la medida en que esa producción puede tergiversar los deseos, las expectativas, las esperanzas de ese actor que es, ahora, reconocido como un sujeto primordial del proceso de conocimiento (Vasilachis, 2006, p. 59). Así las cosas, la propuesta de Vasilachis se constituyó en el fundamento onto-epistemológico de mi tesis, al considerar que las interacciones de las familias y los jóvenes en su vida cotidiana fueron necesarias para conocer su historia e interpretar sus relatos, para buscar las significaciones[180] del cuidado, pasando de una construcción individual a una construcción social.

En esta hermenéutica de la cotidianidad de las cinco familias participantes, los portadores de las permanencias y los cambios socioculturales en torno a la sexualidad, el género y las vivencias del cuerpo, en una amalgama discursiva que tiene trazas de modernidad y postmodernidad, de autonomía y pertenencia al grupo social, como sugiere Amuchástegui (2001) citado en Gallego (2011) “los discursos coexisten sin realmente llegar a chocar entre sí o eliminarse el uno al otro”. Lo que parece ocurrir más bien es que los

[180] Entiendo por significación aquella construcción subjetiva – del sujeto– de la realidad, en este caso, social.

discursos morales en torno a la sexualidad y al género no se encuentran realmente con los discursos de la práctica, de tal manera que lo que se dice en un nivel no es literalmente confrontado u opuesto por lo que se expresa en el otro.

Las estrategias utilizadas para abordar las familias fueron las siguientes: recurrí a algunos estudiantes gais de la Universidad del Quindío, que me remitieron a su vez a algunos de sus amigos, con quienes, vía telefónica o chat, programé la realización de las entrevistas en el lugar de residencia, centros comerciales y cafés de la ciudad de Armenia. Más que un repertorio de preguntas, la entrevista buscó provocar un espacio conversacional en encuentros individuales, lo que permitió a las familias reconstruir sus propias experiencias y se abrió la posibilidad de que emergieran otras preguntas, para conjuntar datos en una historia o trama y revelar el carácter único y propio de cada caso, con el fin de generar una nueva historia narrativa de cada familia.

Aunque hablar de narrativas familiares remite a entrevistas grupales, me interesó también realizar entrevistas con jóvenes gais, debido a la curiosidad en conocer la relación con sus familias en el estudio, y por qué manifestaron abiertamente que tenían mayor confianza con madres, tías y hermanas para contarles sus "secretos". A este respecto, Hooker (1967) (citado en Balbuena, 2010), señaló que el descubrimiento de los "mundos secretos" de la homosexualidad requiere de un trabajo etnográfico no proclive a las evaluaciones (p.

169). Sin embargo, la bibliografía sobre homosexualidad reflexiona poco sobre las formas de ubicación de las unidades de análisis[181].

Posterior a las entrevistas, se llevó a cabo un análisis de los datos que dieran significado al relato, con la transcripción literal de las grabaciones y la descripción del proceso en el diario de campo, hice la rememoración de los encuentros con las familias y los jóvenes. En la construcción de datos se acudió a herramientas de la teoría fundamentada[182] y otras de carácter ordenador e integrador, como el Atlas.ti y los mapas familiares. Este primer acercamiento me permitió hacer comparaciones entre los conjuntos de información y brindar elementos de confiabilidad con miras a la escritura del informe.

Conclusiones

En cuanto al cuidado familiar, las implicaciones del concepto de "La familia" en la tesis parten de las teorías clásicas que han abordado tradicionalmente "la constitución, la estructura o las dinámicas de las familias a partir de taxonomías sociales y parentales, patologías e intervenciones" (Álvarez y Amador, 2017, p. 30), pero también hace hincapié en las configuraciones familiares contemporáneas, escenario en el que los padres y madres desarrollan las experiencias de parentalidad con sus hijos, debido a que entran en juego las funciones de los cónyuges o cuidadores, que se caracterizan por dar respuesta tanto a los cambios en el desarrollo de los hijos y las hijas, como también a las demandas cambiantes del ciclo vital de las familias y del contexto social

[181] Trabajos como los de Boswell (1992), Núñez (1994), Guasch (1991, 2000), Eribon (2001) y Vendrell (2001), centran su atención en ángulos teóricos y poco en las formas de "abordaje" empírico. A pesar de ello, los trabajos de Cardin (1989) y Herdt (1997) sugieren que la construcción moral, al determinar las formas de concebir la homosexualidad, fija los cambios que llevan su análisis.

[182] La primera, se trata de un enfoque inductivo, dirigido a generar (no a descubrir) teoría a partir de los datos en el propio curso de la investigación. La teoría es entendida como un conjunto determinado de conceptos relacionados e integrados.

desde donde emergen otras formas de organización familiar en las que los jóvenes han tenido que adaptarse; como por ejemplo, las familias reconstituidas y monoparentales, esta última centrada en la mujer como "jefe" de hogar y la encargada del llamado "trabajo de cuidados" como aspecto determinante de las funciones familiares como la proveeduría económica, la gestión de afectos y la movilizadora de las relaciones sociales, que luego son reproducidas por todas las generaciones.

En cuanto a las variaciones en el cuidado familiar a partir de la develación de la identidad de los jóvenes, las familias en su gran mayoría, tienden a proteger a sus hijos por temores como la homofobia, la discriminación y las infecciones de transmisión sexual que han originado una excesiva "vigilancia social" y sobreprotección.

Finalmente, cabe anotar que la tesis pretende desmarcarse de las especialidades médicas y psicológicas tradicionales como la psiquiatría y el psicoanálisis, respectivamente, y enfatizar en la psicología social, el construccionismo social, y las Ciencias Sociales –estas últimas, el lugar de origen, por ejemplo, de la familia– que, si bien han abordado las teorías de parentalidad desde los sistemas de parentesco, ahora se ocupan de las expectativas y tareas que cumplen los seres humanos en sus sistemas de relación. Por ello, en la investigación se parte de que:

> La parentalidad es una posición dentro de la estructura social, definida por un conjunto de expectativas y tareas socialmente construidas. Son tareas del padre y de la madre atender a los requerimientos tanto afectivos como biológicos de la crianza, el cuidado y la educación de los hijos e hijas. (Micolta, 2007, p. 1)

Finalmente, la discusión generada a partir del análisis de la parentalidad como objeto de estudio, así como de la relación entre parentalidad y socialización y del eje experiencia de parentalidad, son importantes en la medida que su dinámica y configuración están a la medida de la igualdad y la no discriminación de los jóvenes gais, dado que los padres, madres o cuidadores, quienes la ejercen, se constituyen en el nexo entre el individuo y la sociedad, al interiorizar normas, valores culturales, o por el contrario, como sucede con la homofobia, se convierten en obstaculizadores del desarrollo humano de los jóvenes al desconocer los derechos humanos en relación con la orientación sexual y de expresión/identidad de género, y que, según Laguna-Maqueda (2016), se convierten en limitantes (...) pues reproducen los elementos del sistema sexo–género (Rubin, 2000) y del modelo hegemónico heterosexual (Butler, 2007).

Referencias

Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta sociológica* (56). Recuperado de: http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/14BERTAU.DOC

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa, 4(*1), 01-26.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 74(2).

Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas, VII* (1), 83-95.

Fernández, D. (2016). Los ejes de la parentalidad durante la adolescencia: Consideraciones en la clínica actual desde la perspectiva psicoanalítica. *Psicología Clínica, 28*(3), 73-90.

Guasch, Ó. (1995). La sociedad rosa. Barcelona: Anagrama.

Houzel, D. (2004). Los retos de la parentalidad. La parentalidad. En L. (Solís-Ponton, Desafío para el tercer milenio (pp. 27-31). México: Editorial Manual Moderno.

Iturrieta, S. (2001). Perspectivas teóricas de las familias: Como interacción, como sistemas y como construcción social. En S. Iturrieta, Conflictos familiares ¿cómo resolverlos? (pp. 1-82). Barranquilla: Universidad Católica del Norte.

Laguna-Maqueda, Ó. E. (2016). Arreglos parentales de los varones gay en la Ciudad de México: ¿desestabilización o continuidad? *Masculinities and Social Change, 5*(2), 182-204.

Ostiguín-Meléndez, R. y Bustamante-Edqén, S. (2016). Dimensiones del cuidado en familias urbanas mexicanas. *Enfermería Universitaria, 13*(2), 80-89.

Paolicchi, G., Bozzalla, L., Sorgen, E., Bosoer, E., Nuñez, A., Maffezzoli, M. y Metz, M. (2017). Parentalidad y constitución subjetiva. *Investigaciones en Psicología, 22*(1), 57-65.

Pollak, M. (1987). La Homosexualidad Masculina o: ¿La Felicidad en el Ghetto? En A. Ariès, M. Béjin, Foucault, y. otros, Sexualidades Occidentales (pp. 71 – 102). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa editorial.

Weeks, J. (1998). Sexualidad. México: Paidós - UNAM.

Redes de apoyo entre familia, escuela y comunidad en la ruralidad

MAGALY BUSTOS CORAL[183] *Y EDWARD JOHNN SILVA GIRALDO*[184]

Resumen

Este escrito se deriva del proyecto de investigación "Redes de Apoyo en Familias Rurales a partir de las Prácticas Colaborativas; el caso de Une, Cundinamarca" del Instituto de Estudios en Familia de la Fundación universitaria Monserrate. Se presenta la reflexión sobre las prácticas colaborativas y las redes de apoyo entre familia, escuela y comunidad en la ruralidad. Los resultados señalan las formas de brindar apoyo en la ruralidad, las redes de apoyo institucionales, la escuela como punto de encuentro entre la familia y la comunidad.

La investigación desde las prácticas colaborativas

El planteamiento metodológico de la investigación se relaciona con las prácticas colaborativas, el cual propone formas de trabajo participativas y horizontales que van más allá de la recolección de información (Anderson, 1999), ya que su objetivo es la generación de diálogos que facilitan la construcción conjunta de posibilidades de acción (Schnitman, 2015). De este modo, a través de las fases se identificó con las familias y los nodos el entramado de las redes de apoyo (Sluzki, 2009) a partir de las funciones de compañía social, apoyo emocional, guía cognitiva, regulación social, ayuda material y de servicio, y acceso a nuevos contactos.

[183] Institución autor 1, Docente investigador del Instituto de Estudios en Familia. Docente de la Especialización en Educación y Orientación Familiar. Docente de la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo. Fundación Universitaria Monserrate. UNIMONSERRATE.

[184] Institución autor 1, Docente investigador del Instituto de Estudios en Familia. Docente de la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo. Fundación Universitaria Monserrate. UNIMONSERRATE.

Las prácticas colaborativas orientan el trabajo participativo y horizontal con las familias rurales (Bustos y Silva, 2020). En este sentido, el investigador orientado por una perspectiva socioconstruccionista, se convierte en un colaborador y un co-constructor de significado (Gergen, 1996). Por tanto, la investigación promueve una postura de responsabilidad relacional que tiene en cuenta el proceso mismo de relacionarse (McNamee, 2001). Es decir, que el rol del investigador relacional no es el de aconsejar a la familia, de identificar lo que no funciona en ella, sino al contrario, de trabajar con la familia para encontrar o para descubrir lo que sabe (Ausloos, 1998). El interés de los investigadores es compartir las reflexiones alrededor de las prácticas colaborativas y el trabajo en red con familias rurales. Las prácticas colaborativas centradas en las conversaciones se orientaron hacia la lectura de las formas de relacionamiento que las familias tienen en su comunidad. Esto permitió comprender que para conectarse con las familias rurales es necesario generar espacios de confianza e interés genuino en las relaciones (Bustos y Silva, 2020). Para ello, se propusieron 4 momentos:

Primer momento ¿Quién facilita el encuentro con las familias? Con el propósito de llegar a las familias rurales los investigadores se dieron cuenta de la importancia de mapear su propia red. Por ejemplo, investigadores de ruralidad, el Instituto Taos, la referente de pastoral social, entre otras. **Segundo momento** ¿Cómo nos encontramos con las familias rurales? Generar espacios de confianza para investigar con la población requiere contactarse con las personas que son reconocidas en la comunidad ya sea por los roles o por su gestión. Para el caso del municipio de Une, fue clave la gestión con la representante de pastoral social, el párroco de la iglesia católica y la maestra de una de las escuelas de una vereda. **Tercer momento** ¿Qué investigamos con las familias? Se generan encuentros con familias y nodos de la red con el fin de conocer los

intereses comunes. Al respecto, se consideró relevante trabajar las formas de colaborar entre las familias, la escuela y la comunidad. **Cuarto momento** ¿Qué posibilidades de acción tenemos? Se inicia a co-construir estrategias para fortalecer las redes de apoyo que tejen las familias rurales con las redes formales e informales.

Contexto de las familias rurales de Une: A partir de la investigación se identificaron características de algunas familias del municipio de Une. Se observó que el rol de las mujeres está centrado en el cuidado, los trabajos de hogar y ayuda para el hombre, mientras que los hombres ejercen más como trabajadores de la tierra o proveedores. Estas características identificadas en la investigación concuerdan con el informe nacional de desarrollo humano (PNUD, 2011) sobre los tres tipos de discriminación en las mujeres rurales en Colombia: la tradicional por el rol de la mujer en la sociedad, la que se le ha impuesto por vivir en el campo frente a las oportunidades de la ciudad, y en la actualidad, las que impone el conflicto sobre sus capacidades y posibilidades de realizar su proyecto de vida. Al respecto refiere la maestra entrevistada "Yo tengo una mamá que tiene tres hijos y ella trabaja en la agricultura, pero saca a sus niños adelante" *"La gran mayoría colaboran con sus esposos en la parte de la agricultura y el ordeño"* (N. Gutiérrez, comunicación personal, junio 23 de 2019). Por otra parte, se encontró que se da más lugar a la escolaridad de los niños, niñas y adolescentes, así como la disminución del número de hijos, lo cual apoya lo planteado por Castro (2012) frente a las transformaciones de las familias rurales. Esto se evidencia a partir del ejercicio de dibujos de la familia realizado con los niños y niñas de la escuela. Se encontró que la mayoría de las familias se estructura de manera nuclear, es decir, papá, mamá e hijos y tienen generalmente de 2 a 4 hijos. De los 24 niños, todos tienen hermanos. Todos dibujan a su mamá, grupos familiares entre 3 a 6 personas.

Frente a la ocupación de las familias rurales, observó que estas viven más en el territorio alejadas de la cabecera del municipio, se dedican a la agricultura a través del cultivo de papa, cilantro, cebolla entre otros productos. Los terrenos generalmente no son propios, son arrendados, o van a trabajar a la finca o el terreno de otros. En este sentido señala la maestra entrevistada:

> Las familias de los estudiantes son personas que se dedican básicamente a las labores de la agricultura, el ordeño de vacas, lo que es toda la ganadería" "Son de estratos uno y dos. Muchos de ellos no son propietarios. La mayoría viven en casa que tienen varias vacas de ordeño, entonces ellos cuidan esos animales, ordeñan, siembran con los mismos propietarios de la tierra. (N. Gutiérrez, comunicación personal, junio 23 de 2019)

Las formas de brindar apoyo en la ruralidad

Dado el interés conjunto de los investigadores y las familias de identificar las formas de apoyarse, se puede tener presente que al tejer la red con la comunidad se requiere de la reflexión crítica para cuestionar posiciones fundamentalistas que buscan colonizar e imponer la verdad absoluta de modo paternalista desde un discurso de interventor de soluciones. La comunidad no es una población objeto que asiste a actividades para ser investigada por expertos aislados y portadores de soluciones con acciones unilaterales, sino al contrario, son sujetos capaces de incidir en los programas que van dirigidos hacia ellos mismos (Silva, Valderrama y Perez, 2019). Aprender a pensar en redes requiere aceptar las diferencias, valorar la creatividad y promover la reciprocidad (Fasano, 2010).

A partir de encuentros con las familias de Une se logró identificar las siguientes actividades conjuntas que dan cuenta de las funciones de la red desde Sluzki (1998). *Apoyo emocional*: Se reconoció la importancia

de las visitas, acompañamiento y conversación entre las familias que les permite vincularse afectivamente y redunda en su bienestar emocional. *Guía cognitiva*: Las familias suelen solicitar orientación en diferentes temas, sociales, espirituales, incluso en lo financiero o servicios de salud. Por ejemplo, pedir ayuda para saber cómo utilizar el sistema de EPS (empresas prestadoras de salud). *Regulación social***:** Se identificó personas que son centrales en la comunidad que ejercen como referentes en formas de vivir. Este es el caso del párroco con la catequesis de los NNA y sus familias. De igual manera, las profesoras en la escuela dan pautas para la interrelación de las familias con su comunidad. *Compañía Social:* Las actividades de la escuela y las de pastoral de la parroquia se convierten en una forma de compartir la cotidianidad y sentirse acompañadas. *Ayuda material y de servicios:* Los distintos nodos de la red institucional brindan ayuda profesional e interdisciplinaria en servicios de salud, educación entre otros. *Acceso a nuevos contactos:* esto se genera a partir de los encuentros en torno a actividades centrales como son los rituales de la parroquia y las actividades escolares.

Redes de apoyo institucionales

Silva y Silva (2019) refieren la importancia de superar la tendencia a configurar ideas preconcebidas acerca de lo que debería hacer la comunidad para transformarse. En este sentido, los profesionales que trabajan con las familias y la comunidad son cogestores y no solamente proveedores de información. Por tanto, en el trabajo entre profesionales, operadores, administradores y comunidad debe superarse la visión fragmentada de quién diseña, quién financia, quién ejecuta y quiénes son los participantes beneficiarios, ya que desde esta lógica se desarrollan los proyectos como islas desconectadas a partir de decisiones unilaterales. Al respecto, Fasano (2010) invita a construir comunidad a partir de una creación colectiva que fomenta acciones

corresponsables de coautoría, co- beneficio y tejido entre distintas generaciones, géneros, culturas, oficios y profesiones.

Las familias rurales requieren apoyo institucional que contemple las lógicas del contexto para no quedarse en las rutas de acceso pensadas desde lógicas urbanas. Por ejemplo, el servicio de salud está pensado para atender a las personas que habitan en la ciudad. Asimismo, los apoyos de las redes institucionales se suspenden y se cambian sin tener en cuenta los procesos "La alcaldía nos enviaba que el profesor de educación física o una profe de inglés, pero pues este año nos suspendieron la profe de inglés y el de educación física" (N. Gutiérrez, comunicación personal, junio 23 de 2019). Las acciones de promoción y prevención no se realizan o se ejecutan de manera desarticulada.

> No se no se ve como que la alcaldía, la policía, como que estos entes metan la ficha para decir caramba me llegó las drogas hay que investigar dónde están esos micro tráficos de droga, entonces como que no se ve que las entidades estatales estén como ayudándonos con nuestra juventud. (N. Gutiérrez, comunicación personal, junio 23 de 2019)

La escuela como punto de encuentro entre la familia y la comunidad

La escuela que puede ser un punto de encuentro entre las familias y la institucionalidad de la educación, se deja desprotegida al no contar con las redes de apoyo institucionales que permita la equidad en la calidad de la educación. La escuela como punto de encuentro puede contribuir a tejer las redes entre las familias que confluyen en el objetivo común de educar a sus hijos. Cabe aquí resaltar que en el caso de la escuela de la vereda encontramos tres formas de contribuir: la institucionalidad de la escuela, las características personales de la maestra, y los aspectos culturales de la región. En cuanto a la escuela como institución es un punto donde

confluyen los estudiantes con sus familias. Por ejemplo, a partir del modelo de escuela nueva de las escuelas rurales, los niños y niñas comparten el mismo espacio con estudiantes de distintos cursos favoreciendo la cohesión social.

Con relación a la maestra se percibe a una persona dispuesta al servicio e involucrada con la comunidad, como el caso de las jornadas de aseo, siembra de árboles y reciclaje para las cuales la maestra convocó a las familias de los estudiantes, así como el contacto de universidades para tener practicantes. Finalmente, respecto a lo cultural se identifica que los procesos de enseñanza están permeados por creencias religiosas católicas, lo cual genera una pregunta sobre cómo se reproducen discursos hegemónicos acerca de las maneras de vivir en esa comunidad. Un grupo de madres que fueron entrevistadas reportan que no existe una ayuda entre las familias, ya que, al vivir distanciadas físicamente, no se enteran de la cotidianidad de las misas. Por lo tanto, es a través de la escuela que se informan de lo que está pasando, debido a que desde allí se informa, convoca y se vincula a las familias; reiterando la función que cumple la escuela como punto de encuentro.

La escuela como punto de encuentro para tejer futuro

En la escuela se socializan los imaginarios que tanto estudiantes como familias tienen sobre el futuro; en las familias rurales surgen imaginarios frente al futuro entre campo y la ciudad que lleva a indagar por las potencialidades de los niños y las niñas. Por un lado, están los padres o madres que perciben que el campo es un lugar más seguro para vivir, pero más incierto en cuanto a posibilidades de desarrollo profesional, laboral y económico. Se percibe por tanto una nostalgia por el valor del campo que se ha perdido en las nuevas generaciones. Ellos enfrentan una paradoja ya que animan a sus hijos a que viajen a la ciudad para continuar con sus estudios, pero a la vez advierten de los peligros de la ciudad.

Por su parte, los niños y las niñas imaginan la ciudad como un espacio donde encuentran más opciones de diversión, pero al mismo tiempo hay más riesgos. También se identificaron proyecciones de futuro para los niños y niñas a partir del papel de la profesora como educadora que permite a sus estudiantes ampliar el rango de posibilidades de acción:

> Había un chico que me decía, yo quiero ser maestro de construcción porque mi papá es maestro de construcción, y yo le decía, ¿y a ti no te gustaría, sin desmeritar el trabajo de tu papá, ser un arquitecto, un ingeniero que le dé el trabajo a su papá? Entonces como invitándolos a no demeritar la labor de mi papá, pero buscar ser un poquito mejor para quizás poderlo ayudar en sus labores.
>
> Hay unos que dicen, yo quiero ser policía, otros que dicen que quieren ir para el ejército, hay una niña que quiere ser enfermera, otra que quiere ser médico, otra que quiere ser veterinaria, entonces, si ellos miran desde pequeños les puede uno ir tratando de ayudar en su proyecto de vida. Lo que pasa es que a veces, uno de niño dice yo quiero ser profesor, pero entonces si no empezamos a armar ese proyecto de vida, ni en la familia ni en la institución entonces como que se pierden y llegan los momentos de la adolescencia de los muchachos y como que se enfrascan en que quiero ser, que no quiero ser y entonces viene como un conflicto. (N. Gutiérrez, comunicación personal, junio 23 de 2019)

A manera de conclusión, se presentan las siguientes reflexiones: Los investigadores no tejen la red, sino que acompañan los procesos que se desarrollan en las comunidades con las familias rurales. Se requieren de las redes formales e informales para tener vínculos de colaboración y confianza de manera interdependiente alejados de una lógica asistencialista. La mirada crítica de la conformación de redes evita la reproducción de

discursos hegemónicos que mantienen relaciones de dominación, centralidad y formas de relacionamiento verticales.

Referencia

Anderson, H. (1999). Conversación, lenguaje y posibilidades. Bilbao: Amorrortu.

Ausloos, G. (1998). Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso. Barcelona: Herder.

Bustos, M. y Silva, E. (2020). Redes de apoyo en familias rurales a partir de las prácticas colaborativas. El caso de Une, Cundinamarca. En diálogos y prácticas interdisciplinarias. Tomo I. Colección de investigación en Educación, Empresa y Sociedad. Editorial EIDEC.

Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas, 11* (1), 180-203. Recuperado de: http://www.psicoperspectivas.c

Dabas, E. (2001). Redes sociales: niveles de abordaje en la intervención y organización en red. Panorama.

Fasano, L. (2010). Tejiendo redes. El papel de las redes sociales en la salud y el bienestar. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós.

McNamee S. (2001). Recursos Relacionales: la Reconstrucción de la Terapia y Otras Prácticas Profesionales en el Mundo Posmoderno. *Sistemas Familiares, 17* (2), 113-129.

Pérez, E. (2001). Hacia una Nueva Visión de lo Rural. En: ¿Una Nueva Ruralidad en América Latina? Norma Giarracca (compiladora). Colección Grupos de Trabajo de Clacso. Grupo de Trabajo Desarrollo Rural. Clacso, Buenos Aires.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). Informe nacional de desarrollo humano. Colombia Rural. Razones para la esperanza.

Schnitman, D. (2015). Procesos generativos en el aprendizaje: complejidad, emergencia y autoorganización. En diálogos para la transformación social volumen I. Taos Institute.

Silva, E. y Silva, C. (2019). Narrativas de paz y trabajo en red con líderes comunitarios. En Tomo III Discusiones, problemáticas y sentipensar latinoamericano. Experiencias, resistencias y praxis comunitaria. CoPaLa y RPDecolonial.

Silva, E., Valderrama, J. y Pérez, D. (2019). Tejiendo redes y narrativas comunitarias con las familias. En el lenguaje de las redes: tejido de saberes en el trabajo psicosocial con familias. Colección de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad.

Sluzki, C. (2009). La red social: Frontera de la práctica sistémica Buenos Aires: Gedisa

Políticas públicas, familias diversas y reunificación en el contexto de la migración venezolana al Perú

MARCELA HUAITA ALEGRE [185]

Resumen

Si bien en el Perú, en los últimos años, se han ampliado los márgenes del concepto de familia en la política migratoria, esta ampliación ha quedado rezagada nuevamente frente a los avances internacionales en relación con la protección de los derechos de los miembros de una familia. Esto particularmente se ha evidenciado con el fenómeno migratorio venezolano que se ha suscitado en el último quinquenio en el Perú. En la ponencia abordaremos la tensión que existe entre la normativa nacional y la internacional, a partir de los estándares de derechos humanos desarrollados especialmente en el sistema interamericano.

Objetivos

- Identificar el impacto que tendrá la política migratoria peruana en la vida de migrantes venezolanos, si desearan establecerse en el Perú y tuviesen la expectativa de reunificar a su familia
- Determinar hasta qué punto es el Estado el que debe establecer los límites de lo que constituye la unidad familiar de las personas migrantes, al amparo de los estándares internacionales de derechos humanos

Resultados

La actual migración venezolana, a diferencia de otras migraciones en la región, se caracteriza por ser de carácter familiar, es decir que además de personas que migran solas hay un importante contingente de grupos familiares que se desplazan, y la gran mayoría de migrantes son personas jóvenes. Este grupo poblacional

[185] Pontificia Universidad Católica del Perú

atraviesa por un momento en que sus proyectos de vida aún están en formación y redefinición, lo que incluye temas como su relación con la familia de origen (padres, madres, hermana/os, abuela/os), o de procreación (pareja, hijas/os), por ello resulta crucial revisar los marcos normativos que van a regir sus decisiones en caso deseen asentarse en el país de destino y tentar una reunificación familiar, lo que estará limitado por el concepto de "familia" del país de destino. En ese sentido, en el Perú podemos identificar cuatro periodos que van a marcar la postura del Estado en relación con las personas migrantes y sus familias, y que podemos distinguir en los siguientes periodos: Periodo restrictivo (1991-2008), de visibilización (2008 -2015), de ampliación y reconocimiento (2015 -2017), y de efectivización de derechos (2017 en adelante). Sin embargo, para efectos prácticos y desde la mirada de los derechos de las personas migrantes y sus familiares hemos de reconocer que el cambio más importante es el que se da a partir del 2017, con la efectiva aplicación del Decreto Legislativo 1350, y su Reglamento DS N° 007-2017-IN. que introduce dos cambios fundamentales: el concepto de "núcleo familiar" y el reconocimiento de derechos tanto a la familia con base matrimonial como a aquella con base en la unión de hecho. A continuación, presentamos un cuadro resumen sobre los cambios normativos:

Tabla 1

Cambio normativo

Periodo	**Periodo restrictivo (1991-2008)**	**Periodo de visibilización (2008 -2015)**	**Periodo de ampliación y reconocimiento (2015 -2017)**	**Periodo de efectivización de derechos (2017 en adelante)**
Gobierno	Alberto Fujimori	Alan García	Ollanta Humala	Pedro Pablo Kuckzynski

Norma	Decreto Legislativo N° 703	Decreto Legislativo 1043	Decreto Legislativo N°1236 No entró en vigencia por falta de reglamento	Decreto Legislativo 1350, y su Reglamento DS N° 007-2017-IN
Nombre de la ley	Ley de Extranjería	Modificaciones a Ley de Extranjería	Nueva Ley de Migración	Ley de Migración
Principios generales en los que se basa	Soberanía nacional	Soberanía nacional	Soberanía y Derechos Fundamentales Reconoce diferentes principios bajo los cuales regula las relaciones familiares: Principio de Unidad migratoria familiar (Art. X), interés superior del niño y adolescente (Art, IX)	Derechos Fundamentales y Soberanía Reconoce diferentes principios bajo los cuales regula las relaciones familiares: Principio de Unidad migratoria familiar (Art. V), interés superior del niño y adolescente (Art, VI)
Familia y calidad migratoria	La familia se subsume totalmente en el estatus y calidad migratoria de un titular (Art.4)	Se diferenciada entre el titular y los miembros de su familia, reconociéndole a estos últimos y categorizándoles como	Se diferenciada entre el titular y los miembros de su familia, reconociéndole a estos últimos y categorizándoles como	Se diferenciada entre el titular y los miembros de su familia, reconociéndole a estos últimos y categorizándoles como titulares en relación con su

		titulares en relación con su calidad de migratoria (Art. 11)	titulares en relación con su calidad de migratoria (Art. 52.2). Se reconoce que la calidad migratoria del titular extranjero y de sus familiares puede ser distinta (Art. 62)	calidad de migratoria (Art. 29). Calidad migratoria del titular extranjero y de sus familiares puede ser distinta (Art. 37.3)
Concepción familiar	Se hace referencia a "familia" sin definirla	No cambia	Introduce el concepto de "núcleo familiar" delimitándolo como aquel "integrado por personas unidas por un vínculo de parentesco hasta el primer grado de consanguinidad o afinidad, o al cónyuge o a la pareja de hecho, sin impedimento para casarse o por filiación,	Hace referencia al núcleo familiar, sin definirlo (Art. 37 y 38)

			adopción o tutela legal.” (Art. 7)	
Consideración sobre el origen de la familia	Solo hace referencia a familias de origen matrimonial	No cambia	Comprende a familia de origen matrimonial tanto como a la unión de hecho en sentido estricta (sin impedimento para casarse)	Comprende a familia de origen matrimonial tanto como a la unión de hecho de acuerdo a lo previsto en el Código Civil. (Actualmente solo se reconoce a las uniones de hecho de hombres y mujeres sin impedimento para casarse)
Distinción entre hijos por sexo	Hace distinción entre hijos varones e hijas mujeres, admitiendo a esta últimas. En el caso de ser mayores de 18 años y solteras	No cambia	No hace distinción	No hace distinción
Descendientes	Contempla hijos e hijas matrimoniales Distinguiendo entre los hijos varones a los que solo se	No cambia	Contempla (art. 63): Hijo/as menores de edad • Hijo/as hasta los 28, solteros y siguiendo	Contempla (art. 38): Hijo/as menores de edad • Hijo/as hasta los 28, solteros y siguiendo

	admite hasta los 18 años, y a las hijas siempre que sean solteras		estudios con éxito técnicos o superiores • Hijo/as mayores soltero/as con discapacidad. Hijastro/as menores de edad Hijastro/as mayores de edad, solteros con discapacidad, incluyendo a las de la unión de hecho	estudios con éxito técnicos o superiores Hijo/as mayores soltero/as con discapacidad. • Hijastro/as menores de edad • Hijastro/as mayores de edad, solteros con discapacidad, incluyendo a las de la unión de hecho
Ascendientes	Se admite también a padres y dependientes (esto último no fue regulado)	No cambia	Para efectos de la unidad migratoria comprende a los padres tanto del cónyuge como de la pareja en la unión de hecho estricta	Para efectos de la unidad migratoria comprende a los padres tanto del cónyuge como de la pareja en la unión de hecho estricta

A pesar de estos importantes cambios, la normativa peruana está aún lejos de acoger los estándares de derechos humanos establecidos en el sistema interamericano. Así, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, ha señalado que: "Respecto al concepto de familia, diversos órganos de derechos humanos creados por tratados han indicado que no existe un modelo único de familia, por cuanto éste puede variar." (Corte IDH. Sentencia Atala Riffo. párr. 72). Más aún, en su Opinión Consultiva 22, la Corte IDH ha dejado en claro que

son los vínculos afectivos, y no los exclusivamente formales los que están bajo la protección de la Convención cuando se trata de garantizar los derechos de quienes integran una familia (Corte IDH OC-24/17 p. 190).

Podemos decir entonces que desde una perspectiva de derechos humanos el concepto de familia no puede reducirse únicamente al vínculo matrimonial, ni heterosexual y que más bien debe acoger la diversidad familiar que se presenta en la realidad, y, en ese sentido, los Estados deben adecuar la normatividad para garantizar la protección de sus integrantes en el marco de su función garantista de derechos.

Mientras esos ajustes no se hagan, las familias de las mujeres y varones jóvenes inmigrantes venezolanos tendrán o no el amparo legal, de acuerdo con su núcleo familiar y al tipo de unión que hayan establecido. Si se llegan a asentar en el Perú podrán solicitar la reunificación familiar de las personas que correspondan a las categorías de cónyuges o convivientes heterosexuales, hijos e hijas menores de 18 o mayores con discapacidad, o soltero/as que estudian, padres o madres, mientras que otras personas de su grupo familiar quedarán por fuera (hermanos/as, abuelos/as nietos/as, parejas del mismo sexo casados e en unión, etc.).

Impacto en la política

Teniendo en consideración la importancia del vínculo familiar y el derecho de toda persona a vivir en familia, así como el reconocimiento a la diversidad de éstas, el Estado peruano deberá ampliar los márgenes de quienes puedan solicitar reunificación familiar, por otros más comprensivos y respetuosos de los estándares de derechos humanos. Ello es aplicable también a otros países de la región de América Latina, otras legislaciones, ya lo han hecho, especialmente en países europeos.

Metodología

La ponencia es parte de una investigación que forma parte del proyecto de investigación del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (GRIDEH) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) “Trayectorias migrantes: un acercamiento a los factores que estructuran los proyectos y estrategias migratorias de personas jóvenes venezolanas en Perú” (2019-2021), financiado por la Dirección de Gestión de la Investigación de la PUCP". La investigación desarrollada es de corte cualitativo y biográfico, con una aproximación interdisciplinaria entre las ciencias sociales y el derecho. Las unidades de análisis han sido individuos y normativas. En el caso de los individuos se ha utilizado un análisis longitudinal de las trayectorias migratorias de los hombres y mujeres adultos jóvenes, En el caso de las normativas se han analizado los principales instrumentos internacionales sobre migración, así como la normativa interna, incluyendo leyes, reglamentos, protocolos, directivas, entre otros.

Pertinencia social

A pesar de los avances en la región latinoamericana, y de los positivos cambios en el marco jurídico peruano, las familias migrantes que tienen menos reconocimiento y por tanto mayores barreras para lograr su reunificación son:

- Las familias ensambladas o reconstituidas, cuando un miembro de la pareja tiene algún impedimento matrimonial
- Las familias extendidas que incluyen a abuelos/as y nieto/as, así como otros miembros (hermanos/as, cuñado/as, etc.)
- Las familias basadas en parejas del mismo sexo

Conclusiones

Si bien en los últimos años se han dado cambios positivos en la política migratoria peruana, aún no se han ampliado los márgenes de manera suficiente para que sea respetuosa de los derechos humanos de quienes integran las familias migrantes, especialmente para permitir la reunificación de familias extensas y familias homoparentales.

Referencias

Cepeda, S. M. L. (2019*). El aporte peruano a la política pública migratoria (2015-2017). Un modelo de buenas prácticas para América Latina* (Tesis de maestría). Recuperado de https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/23028/1/El%20aporte%20peruano%20a%20la%20pol%c3%adtica%20p%c3%bablica%20migratoria%20%282015-2017%29.%20Un%20modelo%20de%20buenas%20pr%c3%a1cticas%20para%20Am%c3%a9r.pdf

Corte IDH. (2012). Caso Atala Riffo y Niñas Vs. Chile, Serie C no 239. (Corte IDH, 2012). Recuperado de: https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_239_esp.pdf

Corte IDH. (2017). Identidad de género, e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo obligaciones estatales en relación con el cambio de nombre, la identidad de género, y los derechos derivados de un vínculo entre parejas del mismo sexo (interpretación y alcance de los artículos 1.1, 3, 7, 11.2, 13, 17, 18 y 24, en relación con el artículo 1 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos), Opinión Consultiva Oc-24/17. Recuperado de: https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf

Decreto Legislativo 703. (05 de noviembre, 1991). Ley de Extranjería. *El Peruano*. Lima. Recuperado de: https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/DecretosLegislativos/00703.pdf

Decreto Legislativo 1043. (26 de junio, 2008). Que modifica la Ley de Extranjería, aprobada por el Decreto Legislativo N°703. *El Peruano*. Lima, 26 de junio del 2008, núm. 10274, pp. 374789-374792.

Decreto Legislativo 1236. (26 de septiembre, 2015). Migraciones. *El Peruano*. Lima, 26 de setiembre de 2015, núm. 13408, pp. 562285-562302.

Decreto Legislativo. (1350). (07 de enero, 2017). Migraciones. *El Peruano*. Lima, 26 de setiembre de 2015, núm. 13928, pp. 56-67.

Decreto Supremo 007-2017-IN. (27 de marzo de 2017). Que aprueba el Reglamento del Decreto Legislativo N° 1350, Decreto Legislativo de Migraciones y aprueban nuevas calidades migratorias. *El Peruano*. Lima, 27 de marzo de 2017, núm. 14019, pp. 12-14.

Defensoría del Pueblo. (2015). *Tratamiento de las personas extranjeras en el Perú. Casos conocidos por la Defensoría del Pueblo*. Recuperado de: https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-009-2014-DP-ADHPD.pdf

De las Casas, O. (2014). Corrección del concepto de unidad migratoria familiar en el procedimiento de llamado de familia en el Perú (a propósito de los matrimonios entre personas del mismo sexo). *THEMIS Revista De Derecho*, 65(2014), 173-186. http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/10865

Fernández, E. W. (2019). Protección de la familia y acceso a la justicia de los migrantes en el Perú. *Ius Humani, Revista de Derecho*, 8 (2019), 245-267. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7190628

Gonzálvez, T. H. (2016). Familias transnacionales ¿una tautología? Más allá de la dicotomía

"distancia/proximidad geográfica". *Revista Latinoamericana Polis*, 15 (43), 511-532. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v15n43/art_24.pdf

OECD. (2017*). International Migration Outlook 2017*. DOI https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en

OIM. (2020). Portal de datos mundiales sobre la migración [Gráfico]. Recuperado de: https://migrationdataportal.org/es?i=stock_abs_yt=2020

Rodríguez, S. L. y Rodríguez, C. J. (2014). Concepto jurídico del núcleo familiar: Un estudio sobre los "grupos familiares" – sub-judice. (Tesis de licenciatura). Recuperado de: https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/2105/1/Concepto-jur%C3%ADdico-del-n%C3%BAcleo-familiar.pdf

Vallejo, M. C. (2015). Mesa de Trabajo Intersectorial para la Gestión Migratoria. Un modelo de coordinación interinstitucional en materia de migraciones en el Perú. Lima, Perú: OIM.

Mesa 08

Educaciones y pedagogías decoloniales y populares en América Latina y el Caribe: Diversidades, resistencias y aportes liberadores

El buen vivir y el bien estar en la liberación de la mente y el pensamiento del escolar y del maestro

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ RENGIFO[186]

Introducción

El sueño de tantos investigadores debe ser la ruta para el despertar de consciencia y el retiro sutil del manto que vendan nuestros ojos en los procesos creativos de aprendizaje. Entre tanto emprendemos este camino, hay que comprender que el bien estar no debe ser una condición de placer y goce en una niñez que luego es transformada en una preocupación de los jóvenes y, más tarde, en la pérdida de sueño de los adultos; sino que debe ser la combinación adecuada del conocimiento, la naturaleza y el uso adecuado de estos para llegar a tener un equilibrio afectivo.

Desde la academia tenemos una responsabilidad social, esta es, la transformación de los modelos de enseñanza y aprendizaje que hemos heredado y conservado desde antaño, los cuales han llegado a nosotros impregnados de una forma de pensamiento que se estableció a través de los siglos, ejercida por la necesidad de un Estado que controla y vigila. Hoy inquieta dar una mirada a la formación que tienen las instituciones en los países bajos, Finlandia, Europa, Norteamérica y Latinoamérica; lo que, en consecuencia, lleva a cuestionar ¿de qué depende la forma de pensar de sus habitantes? y, sin duda, la respuesta a esta pregunta es que ello

[186] Estudiante Línea de Educación y Pedagogía Centro de Estudios Avanzado en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales

depende de unos modelos que se han acoplado a las necesidades de una clase dirigente o de unas élites con propósitos definidos. Ya lo planteaba Paulo Freire (1971), en la consciencia, crítica y liberación, y también lo exponía Viktor Frankl (2018), más adelante en El hombre en busca de sentido al señalar que el ser humano, a lo largo de su existencia, se encuentra en una búsqueda constante del sentido por la vida. Así también fue planteado en la Constitución del Ecuador y cuando Acosta (2009) manifestó y resaltó los derechos, los deberes y la garantías sociales, económicas y ambientales que tienen todos los ciudadanos. Y de la misma forma lo encontramos en el libro Educación, colapso mental de Rojas (2019), quien propuso que la educación debe replantear su estructura para que el niño tenga la posibilidad de abrir los ojos a la realidad del mundo en el que vive.

Si la preocupación verdaderamente está puesta en la niñez y en la juventud, específicamente en el modelo de pensamiento de Latinoamérica, entonces la formación escolar y la educación que se brinda en casa debe estructurarse en el sentir, la intuición, el percibir y el pensar que propuso Jung (2018); y, asimismo, en la persuasión de Aristóteles y la educación liberadora de Paulo Freire. Una vez conseguidos estos propósitos tanto en el maestro como en el niño y la juventud entramos a ser sujetos y objetos del desarrollo del conocimiento, tal y como señalaba Hessen, y también del pensamiento como indicaba Freud; así lograremos una liberación del niño y el joven para que cuando ambos sean adultos no se sientan en una cárcel y un oscuro rincón, como lo describió Nietzsche (2011) en *Más allá del bien y del mal.*

Ese camino a la consciencia que propongo implica la capacidad de estructurar la voluntad, el carácter y temperamento en el niño, para que este sepa controlar la persuasión que lo lleva por el bien o por el camino más tormentoso. Es así cómo podemos modelar un mundo posible, aquel que planteó Leonardo Boff (2006)

desde el buen vivir, implementando la política pública y la sensibilidad humana para recorrer el camino al corazón y descubrir virtudes, cualidades, talentos y dones.

Dicho lo anterior es necesario, entonces, cuestionar ¿cómo lograr estos procesos constructivos?, según lo señalado por Fromm (1953) es a través de la conscientización, que requiere de razón e imaginación. Al contar con esas herramientas, durante su desarrollo el niño mirará la posibilidad de tener una estabilidad emocional y autónoma que conduce al amor por la vida, como propósito o hilo conductor. No se trata pues de regresar al modelo educación cognitivo y bancario, porque allí se llegaría a lo que Freire (1996) llamó *el ser condicionado o determinado.*

Por tanto, la transformación debe plantearse desde la pedagogía del oprimido que nos llevará a la pedagogía de la autonomía y la esperanza, soportada en el manejo del consciente y del inconsciente. Así, tanto el maestro como el niño romperán el miedo a la libertad expuesto por Fromm (1947), y emergerá la educación emancipadora, crítica y curiosa que nos pone en la cima del verdadero conocimiento.

Es por esto por lo que la definición de bien estar y buen vivir resulta tan compleja, porque cuesta trabajo pensar la realidad, y aún más difícil es aceptar aquella realidad que descubrimos sin el velo en los ojos cuando dejamos atrás la que nos han contado. Soy consciente y comprendo que esta realidad por descubrir nos pone ante una incertidumbre que produce dolor y angustia, pero es una realidad que debemos comprender con carácter porque refuerza la condición humana de ser racional y autoconsciente, porque configura el logro de los proyectos vitales, el cual otorga y construye sentido.

En ese camino son más que precisas y acertadas las palabras de Freire (1979), para alimentar este camino pedregoso, "ayudo a superar la ignorancia cuando supero la mía". Ello motiva mi interés por que todos nos preguntemos si ¿será la conscientización el camino al bien estar, al buen vivir y al amor por la vida?

Objetivo

Analizar y comprender cómo el *buen vivir* y el *bien estar* son las llaves para el despertar de consciencia, como procesos de liberación y fortalecimiento del amor por la vida.

La escuela inquieta por el saber

Epistemológicamente nos hemos propuesto explorar caminos que nos permitan darle sentido a la existencia, al buen vivir y al bien estar desde la niñez. Algunos hemos tratado de encontrar los caminos hacia la felicidad estructurándolo en la educación, en un intento a la vez por tratar de entender esas palabras que culturalmente marcaron nuestra sociedad latinoamericana del siglo pasado, esas que confirmaron que solo a través de la educación se llega a la felicidad. Pero, que nos deja muchas dudas.

En este punto y por lo anterior, es importante destacar el papel que han tenido varios investigadores y pensadores con aporte a la discusión y a la formación de este pensamiento. Entre ellos están Hugo Zemelman, quien se esforzó por investigar sobre el pensamiento latinoamericano; Darío Botero que desde el Vitalismo cósmico quiso encender la luz del camino; Paulo Freire, quien vinculó la esperanza desde la Pedagogía del oprimido hasta la Pedagogía de la autonomía diseñando, como los grandes ingenieros, un puente entre estas para buscar una forma como el ser humano puede ser mejor cada día; el investigador Alberto Acosta, expresidente de la Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador, que veló por los derechos de la naturaleza

y defendía el valor de la vida por encima del desarrollo, el progreso y el crecimiento, dejando ver las riquezas de nuestros países latinoamericanos como la maldición de la abundancia.

A partir de sus pensamientos comprendo que es necesario reconocer las sabidurías emergentes en la región de Latinoamérica y resaltar las culturas ancestrales. Y es por eso por lo que tampoco podemos dejar de hablar de pensadores como Antonio Quijano, Arturo Escobar, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussell, Leonardo Boff, entre otros. Pues todos ellos han determinado un giro ontológico y gnoseológico que parte de otras coordenadas que traspasan los métodos, los paradigmas y los intereses de la ciencia occidental, al considerar al ser humano desde una perspectiva holística e integral y como un ser que interactúa con los otros y con el medio circundante. Ello implica una libración de la mente del educando y del educador, y conlleva a que en el contexto del aula se genere:

> Un ejercicio reflexivo, crítico y ante todo autocrítico, de las formas cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas en la escuela, en donde es evidente y se refleja en términos de (Freire, 1980) una educación bancaria, la cual de antemano prioriza por la individualización del sujeto y la desarticulación de cualquier forma de solidaridad entre los integrantes de esta, ofreciendo un amplio conjunto de interrogantes sobre su función y responsabilidad. (Ramos, 2014, p. 9)

Ahora bien, la educación bancaria se debe entender, en el contexto de Freire (1980), como el acto de depositar información en la cabeza vacía del estudiante, “de este modo, la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educados son los depositarios y el educador quien deposita” (Freire, 1980, p. 6). La superación de este modelo educativo, que consiste en transferir y consignar información, solo es posible gracias a la pedagogía liberadora que se produce por medio de la conciliación y el diálogo; esta “educación debe

comenzar por la superación de la contradicción educador-educado. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educados" (Freire, 1985, p. 52). Pero para ello es urgente y necesario superar y trascender la inflexibilidad educativa que tradicionalmente ha caracterizado el sistema educativo colombiano, lo cual se ha convertido en una causa más de las problemáticas sociales que aquejan al país:

> (...) Es evidente que uno de los más efectivos escenarios e instrumentos de opresión e invisibilización de la realidad social ha sido la educación, la cual se ha caracterizado, no solo por adoptar modelos pedagógicos ajenos a la realidad de los contextos, la imposición de prácticas políticas y sociales distantes a las comunidades, la adaptación de programas curriculares con un marcado componente positivista y la instrumentalización de prácticas y lenguajes sugeridos por el modelo económico; sino que también, ha contribuido de forma considerable al incremento de las brechas sociales existentes en el país. (Ramos, 2014, p. 6)

La educación, tal y como afirmó Freire (1985), debe servir para que los educadores y los educandos "aprendan a ver la realidad para ver su historia", lo que supone una comprensión crítica del mundo y actuar para transformarlo en función de los "inéditos viables". En torno a dicha acción y reflexión, las cuales se dan a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos que aprenden los unos de los otros, en una formación donde todos se retroalimentan mediante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Profundizando en el contexto latinoamericano es completamente pertinente traer a colación la teoría del conocimiento y la educación escrita por Zemelman (2006) que en esta región debe precisarse desde una visión que parta del reconocimiento de la historia del territorio latinoamericano como uno habitado de pueblos

que han transitado comúnmente por fases de colonialismo cultural y adoctrinamiento social, económico y político. Zemelman (2006) consideró necesario recuperar la historia, y partir de otros derroteros cognoscitivos alternativos al racionalismo tecnocrático que el capitalismo ha establecido como única forma de conocer y transformar el mundo, como lo dejó expreso en la siguiente cita:

> Lo que hace al hombre un ser histórico no es su entendimiento, es el conjunto de sus facultades que se relacionan en un momento del tiempo de una determinada manera. Si no se entiende eso, no hay frente a nosotros ningún sujeto concreto y, por lo tanto, el discurso de la pedagogía y la didáctica, por mucho que se llame a sí mismo "discurso crítico", como podría ser el caso de la llamada "didáctica crítica", si no es capaz de enfrentar al sujeto en su construcción histórica, no es nada. (Zemelman, 2006, p. 31)

Lo anterior lleva a pensar y a repensar al ser humano desde el autorreconocimiento histórico de la época, donde las experiencias significativas del aula y de los contextos sociales, en especial los familiares, deben tomar algunas de las experiencias que se han mostrado buenos resultados, a partir de las Epistemologías del Sur y Diálogos de Saberes. En este caso los principios de la filosofía del Buen Vivir me generaron un recuerdo hermoso del doctor Guillermo Rojas Quiceno (2011), quien en su libro La vida y sus encrucijadas, un camino para el Buen Vivir realizó una profunda reflexión sobre el sentido de la vida, desde el saber-sentir y la proyección de futuros posibles viviendo cada momento y plenamente, con un sentido que trasciende el aula y lo visto normalmente, aquello que la sociedad del mundo nos presenta como importante e ineludible (Rojas, 2011, p. 12), para dilucidar de esa forma el significado práctico y actual que tiene el buen vivir en Colombia.

En su texto el autor expuso los motivos que conducen a una persona al suicidio y desde su propia vivencia explicaba que "es posible convertir esos motivos en encanto y razones para el Buen Vivir". A partir de esa experiencia Rojas (2011) describió su comprensión:

> (De) la vida (como) la construcción de experiencias y vivencias que el ser humano experimenta y afronta. De tal suerte, el tipo o la forma de vida que cada uno lleva se da de acuerdo con el mundo construido con consciencia, emoción y razón. (p. 19)

Así, la obra de Rojas se convierte en un importante estudio acerca de las emociones como el temor, la tristeza, el suicidio, la obsesión, el orgullo, el rencor, la amargura, los nervios, la melancolía, la impulsividad, la pérdida de control, la recriminación, la confusión, el error, el enojo, la autoestima, la afectividad, la honestidad, las adicciones, el sentido de culpa, la convivencia, la educación, el abuso, el amor, entre otros. Todos los cuales forman parte de la vida cotidiana de todas las personas, y ante las cuales muchas veces no se encuentra una orientación adecuada como comúnmente sucede en la juventud escolar y universitaria.

Los juegos de la mente, pensamiento y persuasión

No deja de impresionar que en los procesos de formación y en el aula de clase están ausentes varios personajes, me refiero a la mente, al pensamiento y esa influencia tan demarcada como lo es la retórica. Ahora bien, es necesario explicar por qué razón me impresiona este hecho.

Durante varios siglos hemos pensado que el conocimiento ha alimentado la mente y al pensamiento, lo que, sin duda alguna, ha construido el camino para aumentar nuestro ego, aquel que ha causado estragos en el fraccionamiento de nuestras emociones y nos ha hecho creer que ese conocimiento especializado que se recibe nos hace grandes y mejores. Por eso, no hemos podido llegar a lo importante y al verdadero del saber. En este

punto debo apoyarme en la retórica de Aristóteles (2011), para reafirmar que aquellos que creen tener mejor conocimiento son los más vulnerables a la persuasión, de allí que podamos decir que esas verdades invariables y poderosas no dejan de ser como aquellas flores que duran tres días en un florero sin agua. Es un ego que aún habita en algunos profesores y que está siendo transmitido a ese niño que ve como ejemplo a quien es impartidor del conocimiento, para luego asumir la misma postura, esto es, tal y como dijo Freire (1980), deja de ser oprimido para oprimir.

Y ¿cómo puede liberarse el ser humano? Llegados a este punto es importante ser claros y decir que el conocimiento no es el único medio para la liberación, también es necesario recurrir a la conscientización, a la fenomenología de la que habló Hessen (2015), a la humanización y al reconocimiento de esos tres actores que han estado tan ausentes, en la mayoría de los casos por falta de atención y humildad.

Al hablar de la mente se hace referencia al control de todo, porque es la esencia real del espíritu, el dominio del sentimiento, la emoción, la razón, la voluntad, el carácter y el temperamento para la coordinación de los pensamientos. En cuanto a estos últimos es importante retomar lo dicho Freud (1954), cuando dividió los pensamientos en objetivos y subjetivos, sin desconocer a lo que se ven expuestos desde la persuasión. Así también nosotros no podemos desconocer que la forma de pensar de cada país depende de la influencia externa a la que esta ha estado expuesta o que se ha ejercido de acuerdo con las necesidades de un Estado o de un grupo económico; este es el caso de la generación de los años sesenta, que fue influenciada por la moda de la liberación femenina, los hippies, el cigarrillo y la televisión.

Por esa razón, se debe procurar estabilizar la formación del niño y de la juventud con criterios de consciencia que sean dirigidos por padres conscientes que en su rol de preceptores orienten su camino hacia el

instinto, la percepción, el discernimiento y la atención; enfatizando en la formación de disciplinas para lograr el control de la atención, del carácter y la fuerza de voluntad. De lo contrario, estos niños y jóvenes se quedarán atrapados en el descontrol de la tecnología, el licor, el sexo y las droga; siendo nuevamente objetos de un modelo de pensamiento implementado en ausencia de la transformación, la virtud, los sentimientos y la creación mental, lo que significa que estamos ante un peligro de sometimiento por medio de una educación que aliena.

En cuanto a la persuasión, aparentemente esta está ausente en el aula, pero lo cierto es que esta se oculta en el pathos, el *ethos* y el *logos.* La persuasión es la reina que ha gobernado nuestras mentes y la causa de una forma de pensar uniforme, puesto que siempre tiene argumentos válidos para permitir o no la conscientización, la liberación en la forma de pensar y la dialéctica para considerar los medios persuasivos para cada cosa como lo manifestaba Aristóteles.

Entonces, qué es lo que ha pasado en la escuela con estos tres actores. Ocurre que, al no conocer su funcionamiento y su modo de operar, hemos sido objeto y recibimos un conocimiento conforme al carácter de quién habla, de la persona que imparte conocimiento situando a sus oyentes de acuerdo con el estado de ánimo. Por tanto, existe un discurso que diferenciar, por lo que en realidad significa o por lo que parece significar.

Lo expuesto significa, que la educación ha jugado un papel histórico como una estructura que se usa para persuadir, por conveniencia o por necesidad, y de esa forma ha llevado a que esta sociedad adopte una forma de pensar estandarizada por generaciones, porque la mente consciente se ha dejado impresionar y controlar por la sugestión. De allí la importancia de disciplinar la mente e incrementar la voluntad.

De todo esto dan cuenta los investigadores aquí citados, entre otros. Y al respecto decía una respetable dama de la antigua Rusia, que la información es como un ramo de flores con una serpiente enroscada, y el reconocido Noam Chomsky que afirmó, que la población en general no sabe lo que está ocurriendo y ni siquiera sabe que no lo sabe.

El buen vivir y el bien estar como filosofía de vida

Por muchos siglos hemos puesto nuestra mente al servicio del conocimiento, y cada día tratamos de plantear una actitud intelectual y de pensamiento para conocer y saber; pero, la situación que vivimos actualmente desde lo social, lo político y lo económico parece susurrarnos al oído que nos hemos olvidado, que el objetivo de esa investigación y el conocimiento debe dirigirse al ser, a su buen vivir y a su bien estar en relación con la Madre Tierra. De modo que desde la filosofía de la vida es necesario replantear los pensamientos y los propósitos de la sociedad actual para edificar la vida humana, partiendo de la reflexión sobre el saber. Por eso Cicerón planteaba la filosofía como “la maestra de la vida, la inventora de las leyes, la guía de toda virtud”.

Ese pensar en la vida nos lleva a crear una metodología que permite desmitificar la conscientización propuesta por Freire (1975) para, entonces, comprender la importancia del cuidado de la Madre Tierra; y así también interpretar con agudeza que la tentación personificada por los vicios de los hombres es lo que mata al alma y que debemos ser objetivos con el sufrimiento y la miseria, los cuales son el conjunto de las tentaciones y la destrucción de la humanidad. De lo anterior se puede asumir que la ciencia ha sido el medio para olvidarnos del cuidado de la tierra y de los seres humanos, y que al no darnos cuenta de ello no hemos logrado asumir los retos para el control de la desigualdad.

Así es como el ser humano ha adoptado mecánicamente una postura de pensamiento. Se trata de cuatro obstáculos de la vida que ha usado para olvidarse hasta de sí mismo: 1) el conocimiento de la miseria, 2) la verdad de la fragilidad humana, 3) el freno a la conscientización, y 4) la necesidad de abandonar los lazos de pasión y los deseos. En estas condiciones lo que reina en nuestro interior es el ego con el que solo buscamos satisfacer nuestras apetencias; mientras que el buen vivir y el bien estar general y en comunión se ven fragmentados por aquella frase común que usualmente decimos en nuestra sociedad latinoamericana: "Sálvese quien pueda".

Es aquí donde sobresale la ignorancia, porque hacemos a un lado la instrucción y la sabiduría, y nos perdemos en el paisaje de descanso de los sentidos. Es así porque parece que tanto el conocimiento como la investigación y la sabiduría han dejado a un lado al ser humano, para vivir ahora bajo el hechizo de los sentidos que enceguece a la mente y lleva a aquellos desprevenidos investigadores a naufragar en los grandes océanos del conocimiento. Podríamos decir que se trata de un tema de pensamiento por la forma como lleva al deseo, subyuga y nos vuelve esclavos, teniendo en cuenta que el pensamiento muchas veces ha sido y será objeto de la persuasión que emplean algunos para dirigir la mirada del ser a lo que esos otros quieren. Entonces, sería necesario que el maestro muestre desde la filosofía de la vida tanto a los niños como a los jóvenes la vida tal cual es, y les enseñe a manejar los pensamientos para lograr una educación emancipadora dirigida al amor por la vida o al arte de amar, esa de la que habló Fromm (1975).

Ese manejo de pensamiento es el resultado de la investigación planteada desde el buen vivir y el bien estar implementado en países como Bolivia, Perú, Ecuador, Canadá, Bután, entre otros, que tienen al igual que estos propósitos definidos en el control del miedo y la opción de creer en cada uno con sensibilidad, compasión

y humildad y poner al servicio de los demás las virtudes, tal y como lo manifestó Leonardo Boff (2006). Romper los paradigmas de la formación heredada y fortalecer la cosmovisión de nuestros ancestros nos permitirá abandonar las creencias implementadas por una sociedad, que nos ha hecho perder la humanización de los actos. Se necesita destruir los hilos de esa educación que ha tenido como propósito el adoctrinamiento; esa que logró mantener a una sociedad fragmentada en lo espiritual y en humano; que llevó a sus integrantes a actuar y a luchar por sus logros particulares para satisfacer ampliamente el ego, como pensamiento controlado; y que al mismo tiempo ha impulsado a la sociedad al deseo de poseer logros, triunfos, posiciones, reconocimientos y cosas materiales. El gran problema que representa la presencia del ego en el conocimiento es que el ser se vuelve radical en su pensamiento, porque se mueve en el medio relativo que su ego ha creado y que lo lleva a sentir un deseo desmesurado que proviene de él, pero que nos afecta sin darnos cuenta. De allí que José Ingenieros (1975) afirmara, que nos llevan a pensar cómo piensan los otros.

El niño y el maestro frente al conocimiento y el bienestar

Por mucho tiempo se ha sostenido una creencia que poco a poco se ha ido desvirtuando, esto es: el control de la información del niño, la restricción en la capacidad de reflexión y, por lo tanto, el control de la información por parte del maestro. En este punto de la argumentación citaré nuevamente el libro Educación, colapso mental de Rojas (2018), para tratar de explicar la falta de confianza de los educadores para romper con las cadenas del modelo de formación que alienan, aburren y entorpecen, las cuales, como dijo el autor, solo logran saturar al niño con ocho horas escolares diarias y las tareas que debe resolver dos horas más adicionales; así solo hacemos que el niño termine odiando la educación y pierda el encanto por el buen vivir, el bien estar y la alegría.

Ciertamente cuesta mucho trabajo romper con los paradigmas y cambiar el currículum de los niños, más aún cuando hay docentes que son incapaces de replantearse su forma de pensar y de cambiar los programas que se vienen impartiendo en las instituciones y centros de educación desde hace varios siglos. La tarea de los docentes debe trascender la repetición de los conocimientos para dirigir el aprendizaje hacia las disciplinas y descubrir los valores tanto del niño como del joven y de sí mismo como maestro, para potenciar una escuela que entusiasme; pero, sobre todo, los estudiantes y los docentes deben dirigir su mirada al manejo y el control de las emociones, así como también del estado de ánimo, la autoestima y la fuerza para obrar, sentir y pensar. De ese modo fortalecerán el carácter que los ayude a tener una actitud apropiada para recorrer los caminos que depare para ellos la vida.

Cuando el maestro asume la importancia de ser consciente ve al niño como su hijo y se despierta en él, el interés por el instinto, la recepción, el discernimiento y la atención. Es el maestro quién aprende y a la vez enseña sobre las manipulaciones de las abstracciones conceptuales, las creencias, las sugestiones y la selección de aquello que es importante y que sirve para tener una vida mejor. Por otra parte, en los educandos la vida se hace interesante en la medida que comprenden sus poderes, vistos estos y potenciados desde la escuela y el amor a vivir.

Sin embargo, para despertar dichos poderes es necesario que profundicemos en la intuición, la emoción, la inspiración, la sugestión, la imaginación y la memoria. Nuestros pensamientos deben estar demarcados en las cosas positivas, en aprender a visualizar, en comprender que el éxito no debe convertirnos en su amo y en no permitirle hacernos sus esclavos, y en rechazar todo pensamiento erróneo. Es sumamente importante que

hoy en las escuelas se enseñe y se aprenda que la sugestión, la persuasión y la retórica tienen focos en los sentidos y son armas de manipulación.

Es así, porque queremos procurar un mundo que tenga los ojos puestos en la sensibilidad, nuestros niños deben interpretar que tenemos pensamientos destructivos, propios de un modelo social implementado, estos son: la ira, la venganza, el odio, el resentimiento, la envidia, el error, el fracaso, la desesperación, el temor, la debilidad y el terrible miedo. Cuando los niños y los docentes logren gobernar su vida controlando sus pensamientos llegarán a la conscientización del amor propio, el amor por la vida y el amor por la naturaleza.

Conclusión

Hablar del buen vivir y el bien estar en la liberación de la mente, parece tratarse de una utopía, primero, porque todos creemos ser libres y nos enorgullecemos de ser conscientes de cada acto que realizamos; segundo, porque son muchas las personas que se rehúsan a hacer cambios y están conformes en el lugar en el que están; y, tercero, porque el miedo ha hecho que el ser humano sea esclavo de sus pensamientos. En este sentido, recuerdo las palabras de un alumno que afirmaba que "el conocimiento no lo hace independiente ni libre, lo convierte en esclavo más útil". Y esto, sin duda, nos genera incertidumbre frente a los acontecimientos de la vida. Pensar es divertido y es una fuerza que posee motores, como son la verdad y el amor; no basta con creer que pensamos para ser sujetos y objetos de lo que hacemos, debemos ser objetivos y destacar cuatro virtudes: la templanza, la fortaleza, la prudencia y la justicia.

Durante la formación escolar el niño debe ser guiado en la razón, el amor y la fe para comprender la desigualdad, la maldad, la injusticia y el maltrato no solo aquella que es cometida y recae sobre la humanidad, sino también la que se comete contra la Tierra que está siendo objeto de explotación incontrolada. En este

sentido, la educación debe llevarnos al tomar nuevamente el timón y el amor, nos debe proveer de la fuerza para caminar con consciencia y lograr visualizar de qué manera quieren gobernar nuestras mentes y establecer un tipo de pensamiento dirigido al miedo, la culpa, el dolor, la enfermedad, la tristeza y el suicidio.

El niño, el joven, el maestro y los papás, todos los sujetos que participan del sistema escolar deben ser como el capitán del barco, aquel que, aun siendo influenciado por la retórica que le manifiesta que se va a marear en el barco, no permite que esas influencias externas modifiquen su conducta porque ya conoce sus capacidades. Tampoco podemos ser débiles, debemos hacer del carácter, la voluntad y el temperamento objetos de protección para que los usurpadores y el miedo no nos vuelvan crueles; pero sobre todo con el propósito de poner la vida por encima de todo y ser seres que aman la vida, que saben que la injusticia es la señora de la opresión y la madre del engaño que impregna de desconfianza, odio, traición y deslealtad.

El buen vivir es la aspiración (Acosta, 2009) e incorpora a la naturaleza en los programas de humanización y sensibilización, recuperación y valoración del sentido por la vida. Consiste en proveer a nuestra mente de pensamientos óptimos que permitan el despertar de la consciencia para ser mejores cada día. Y esto solo lo podemos lograr, como lo indicó Rojas (2016) en su libro Del suicidio a la vida, los seres humanos logran fortalecerse, con cada frustración para avanzar cada día en el camino a ser seres completamente reflexivos, que aceptan y aprenden de sus errores. Este es el objetivo que debe perseguir el sistema escolar y la escuela. El despertar empieza en el docente que, en su transformación debido a la investigación, logra realidades que puede transmitirles a los niños a los que forma, quienes aún no tienen la capacidad de discernir, pensar y actuar; ello sin importar la indolencia de una sociedad establecida con un pensamiento rudo, cruel e incompasivo.

Referencias

Aristóteles. (1982). La Retórica. Colombia. Editorial SKLA.

Boff, L. (1956). Ecología. Brasil. Editorial Trotta.

Boff, L. (2003). Ética y eco espiritualidad. Brasil. Versus.

Boff, L. (2006). Virtudes para un mundo posible, I-II-III. Brasil. Voces.

Freire, P. (1961). Consciencia crítica y liberación. Colombia. Ediciones Camilo.

Freire, P. (1975). La desmitificación de la conscientización. Colombia. Ed Guadalupe.

Freire, P. (1980). Cambio. Colombia. Editorial América Latina.

Freire, P. (1980). Pedagogía del oprimido. Colombia. Siglo veintiuno.

Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía. Brasil. Paz a Terra.

Fromm, E. (1953). Ética y psicoanálisis. México. Fondo de cultura económica.

Fromm, E. (1964). El arte de amar. Colombia. Círculo de lectores.

Fromm, E. (1974). El lenguaje olvidado. Argentina. Macchette.

Frankl, V. (2005). Psicoanálisis y existencialismo. México. Fondo cultural económico.

Frankl, V. (2005). El hombre en busca de sentido. España. Herder.

Frankl, V. (2010). Ante el vacío existencial. España. Herder.

Hessen, J. (2019). Teoría del conocimiento. Colombia. Libros Hidalgo.

Nietzsche, F. (2014). Más allá del bien y del mal. Colombia. Edimat.

Rojas, G. (2018). Educación colapso mental. España. Instituto internacional del saber.

Rojas, G. ((2016). Del suicidio a la Vida. España. Instituto internacional del saber.

Rojas, G. (2013). Índice de felicidad y buen vivir. España. Instituto internacional del saber.

Zemelman, H. (2011). Los horizontes de la razón. España. Centro de conocimiento y cultura para Latinoamérica (CECCAL).

Hacia una inflexión en la mirada: Subjetividad y diversidad en los grupos de acogida de estudiantes en la educación superior

YIMINSON RIASCOS TORRES[187]

Resumen

La investigación se realizó en el programa de Licenciatura en Educación con Énfasis en Inglés de la Universidad de Manizales. El Objetivo general plantea interpretar las maneras como la comunidad académica expresa la transformación de los grupos de estudio en grupos de acogida. Tipo de investigación mixta, con base en un estudio de caso. Las herramientas que se utilizaron fueron el análisis documental, el diario de campo, la entrevista. Los Resultados expresan que los vínculos en los grupos son estructuras fundamentales para la vida en comunidad. En Conclusión, en el transito del grupo de estudio al grupo de acogida, que permite presentar la tesis de que la subjetividad y la diversidad en los grupos de acogida de estudiantes en la educación superior, se moviliza a partir de la vida contenida y explicita de grupo sobre la base del excedente afectivo el reconocimiento y el cuidado del otro.

Hacia una inflexión en la mirada

En el proceso de investigativo, la inflexión hace referencia a esos momentos que suceden de forma absolutamente inesperada, a raíz de los cuales la vida cambia y nada vuelve a ser como antes. Es el punto a partir del cual una recta cambia su sentido. Es decir, la inflexión es el momento en el que una línea pasa de ser descendiente a ser ascendente, o al revés. Es un hecho que de repente hace que todo cambie. Y según Jorge

[187] Yiminson Riascos Torres, Psicólogo, Ph.D Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales Especialista en gestión de proyectos, Magister en educación de la Universidad de Manizales, docente de la Universidad de Manizales.

Hernán Peláez, un punto de inflexión en una función continua cualquiera, es ese punto donde los valores pasan de un tipo de concavidad a otra. En lo que Skliar y Larrosa (2014) apelan a la experiencia, supone un lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo a la posibilidad de construirnos como acontecimientos y nos pone en relación con la vida.

Del lado de los que hacen

Los datos históricos y las observaciones sobre el escenario educativo colombiano, la diversidad, la universidad, la historia, las teorías, las dinámicas de los grupos y su transformación están destinadas a facilitar la comprensión de los grupos de estudio y su transformación en grupos de acogida de la diversidad en la Universidad de Manizales, particularmente, en el programa de Licenciatura en Educación con Énfasis en inglés.

Las fuerzas que afectan las dinámicas internas y externas de un grupo, cualesquiera que sean su naturaleza y su complejidad, afectan al grupo, su constitución y su transformación. Esto tiene connotaciones ideológicas que exceden los alcances de este trabajo. En todo caso, se señalarán aspectos que por esta vía se constituyen en dispositivos orientados a comprender el vivir juntos, estar juntos en el escenario de la vida universitaria. De la posibilidad comprensiva sobre la subjetividad y la diversidad en los grupos de acogida de los estudiantes en la educación superior en una perspectiva comprensiva de la antropología de Lluís Duch.

Re-conociendo la diversidad

La diversidad no es un concepto único, confinado y cerrado, ha evolucionado de manera compleja, tiene que ver con lo humano como construcción social; el comprender el concepto nos ubica en una dimensión que habita mundos iguales pero distintos, pues “El reconocimiento de la diversidad significa el reconocimiento de lo humano en toda la amplitud de sus integrantes y de su despliegue histórico, dado que lo que sucede con cada

hombre en realización o negación afecta al género, nos pertenece y repercute sobre todos" (Picotti, 2006), convoca a estar juntos, estar entre varios, estar entre diferentes, en la reciprocidad que produce el encuentro con el otro.

El contexto educativo

A las instituciones universitarias les corresponde garantizar las condiciones para la vida en común en su interior, y propiciar de manera autónoma la organización universitaria y velar por la formación humana de los estudiantes en un escenario amplio de posibilidades, en el que la hospitalidad pueda desarrollarse plenamente. Esto implica la sensibilidad suficiente como para aceptar la interpelación de la alteridad, en un escenario complejo entre afecto e intelecto, en el que la inclusión, la diversidad, la empatía, el cuidado y el reconocimiento se tejan en una trama a partir de los grupos de estudio y su transición a los grupos de acogida. Por ejemplo, los estudiantes consultados en el trabajo de investigación expresaron sus vivencias con sencillez y confianza y relacionan unos vínculos armoniosos con sus iguales.

Pensar en la alteridad en los sistemas de educación con enfoque integral, desde la primera infancia y a lo largo de la vida, requiere construir una propuesta educativa que convoque a la comunidad para que actúe coordinadamente. Esta es una propuesta en la que la formación en la diversidad orienta la búsqueda de mayor bienestar para la sociedad. Y la "alteridad" es esa manera de evocar al "Otro", aunque en el contexto educativo, en la comunidad educativa pareciera (constituida por estamentos como estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia y/o acudientes, los cuales atienden las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social) que solo hay un "Otro", el estudiante; precisamente, es en este en quien se hace mayor énfasis, atendiendo a su vulnerabilidad, así como a su potencial desarrollo humano. Porque siempre hay Otro

que nos inquieta, que nos interpela, que nos convoca desde el cuidado, el reconocimiento, que también se encuentra en la relación pedagógica. Ese Otro también es el maestro con actitud de apertura para propiciar el encuentro con el Otro, con todo su dispositivo para acoger al Otro en relaciones de alteridad, justamente la revelación de su alteridad y su fragilidad.

Preocupaciones como estas provocan la búsqueda, observada desde la alteridad propuesta por Lévinas (2005), basada en una ética de la responsabilidad para el Otro, además de ubicar la mirada en el escenario pedagógico en el que los planteamientos de autores como Mèlich (2010), Duch (2002), Skliar (2007), para los cuales la educación debe ser un escenario de acontecimiento ético y encuentro con el Otro, en un escenario como los grupos de estudio y su trasformación en grupos de acogida, lugar para conversar en términos de Humberto Maturana (1997); lenguajear como lugar de enunciación, lugar para expresar sentimientos y emociones como el curso que siguen las interacciones humanas y da lugar al encuentro de seres humanos que fluyen en interacciones recurrentes en coordinaciones conductuales que pueden ser comprendidas como ponerse de acuerdo.

El sistema educativo puede responder a las demandas de la sociedad mediante la participación en los debates sobre la interculturalidad, en los que se abordan las premisas de la sociedad como la apuesta por una ciudadanía plena. En este sentido, compete a las instituciones educativas la articulación de disciplinas y profesiones capaces de pensar lo social. Surge, entonces, la necesidad de revisar la tensión entre disciplina y profesión y lo relacionado en el componente de la diversidad en la institución. Al respecto, es conocida la apertura de las instituciones educativas al cambio y al diálogo sobre el componente cultural, la posibilidad de producir conocimiento y la comprensión de los fenómenos que en el pasado han afectado el desarrollo social.

Desde esta perspectiva, las facultades humanas tienen la posibilidad de ser abordadas y comprendidas en su sensibilidad, afectividad, inteligencia y autodeterminación que inducen a obrar libremente; son habilidades que deben ser observadas en el grupo de estudio y de cómo estas se transforman y permiten configurar un nuevo sistema relacional en el grupo de acogida. En esta reflexión sobre la emergencia de los grupos de estudio y su transformación en los grupos de acogida los planteamientos que hace Lluís Duch (2002) acerca de los elementos fundamentales en las estructuras de acogida y su relación en la construcción del ser humano, permite comprender el desarrollo humano como lo plantea Joan-Carles Mélich (2005). Comprender cómo surge la interacción del individuo en su grupo y de cómo evoluciona en la persona y su medio y con "el Otro" es convocar a enriquecer un campo de investigación que ha sido objeto de la psicología, la antropología y la sociología y que permite comprender la red de relaciones sociales que permanentemente se significan y se re-significan en los contextos sociales, especialmente de la vida universitaria.

Ahora bien, la vida en colectivo, en grupo, y el transitar por su transformación, no denota un simple cambio de un estado a otro, una modificación; se trata de un proceso, un paso hacia el ser y hacia el ser personal, el ser con Otro, otros, para aprender a vivir juntos. En ese proceso de trasformación del grupo de estudio en grupo de acogida en un ambiente de diversidad, la persona cambia, la persona se hace, la persona emerge.

Dicho de otro modo, Duch (2002, p. 13) afirma que desde el nacimiento el hombre es un ser desvalido y desorientado, le faltan puntos de referencia fiables y, sobre todo, lenguajes adecuados para instalarse en el mundo; es decir, para humanizarse en el mismo acto de humanizar su entorno, de ahí la necesidad de empalabrar, es decir, conversar, a partir de lo dado, lo construido por los padres, los familiares, los cercanos

constituyendo así un escenario de acogida para la persona del cual se estructura, complejiza y desarrolla durante toda la vida.

El ser humano se ubica en un mundo que no ha escogido, ni previsto, pero que desde su interior deberá convertirse, poco a poco, en su ambiente natural mediante el empalabrarse y empalabrar el mundo que habita, construyendo, significando y re-significando su realidad. Empalabrar es un término abordado por Duch (2002) en el sentido de la tarea propia del ser humano que le permite percibir el mundo, darle un sentido, nombrarlo, significarlo y habitarlo.

Objetivo

De acuerdo con el problema planteado, se planteó el siguiente objetivo general. Comprender cómo se expresa la subjetividad en el escenario de la diversidad humana, caso programa de licenciatura con énfasis en inglés de la Universidad de Manizales.

El método

El método escogido para el desarrollo de la investigación es el mixto, lo cual agregó valor al estudio, aunque implicó la necesidad de mayores recursos económicos, más personas, conocimientos, estrategias, recursos técnicos y tiempo.

Siguiendo a Hernández Sampieri y Mendoza (2008), el enfoque mixto en la investigación representó asumir procesos sistemáticos, empíricos y críticos, implicó la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como la integración y discusión conjunta, para realizar una descripción (analítica) a partir de los datos y la información recabada para lograr una mayor comprensión del objeto de la investigación.

Se seleccionó el programa de licenciatura en educación con énfasis en ingles de la universidad de Manizales, que estaba constituido por 100 estudiantes, entre IV y X semestre, Los grupos en referencia son relativamente pequeños, en comparación con los grupos de otros programas, lo cual favorece la interacción entre los estudiantes que los conforman (85 mujeres 14 hombres y una persona expresa no identificarse en esta clasificación). En concordancia con lo anterior, posterior al análisis de lo recolectado, se unificó la información en categorías mediante las cuales se da a conocer los resultados de la investigación.

Resultados

La investigación permitió interpretar la configuración de un problema de época que articula una pregunta por el tránsito de los grupos de estudio a los grupos de acogida en el escenario de la diversidad humana en la vida académica universitaria, invitó a producir conocimiento pertinente y válido en torno a la Educación. Los Resultados expresan que los vínculos a los grupos en el escenario educativo, en sus distintas expresiones y respecto a las categorías trabajadas en el marco teórico, se intensifican hacia la mitad de la carrera y luego declinan hacia el final, de modo que se describe una especie de curva normal. Luego, al ser interrogados los estudiantes sobre estos resultados, ellos encuentran que los grupos de estudio se transforman en grupos que no solo sirven para estudiar, sino que en esos grupos se viven muchas otras dimensiones de la vida como los afectos, la diversión, las discusiones políticas, entre otras, y que esos grupos les sirven para vivir de una manera más afectuosa y más interesante. Estos grupos informales constituyen los grupos de acogida.

La investigación se centró en la riqueza del escenario educativo y en concreto en el tránsito de los grupos de estudio a los grupos de acogida de la diversidad humana, con la finalidad de analizar y profundizar

en el conocimiento de los mecanismos que intervienen en el proceso, en las características del grupo de estudio, del grupo de acogida.

Conclusión

Se constata que el grupo de estudio es un método propio del aula de clase y por consiguiente del escenario educativo, es un dispositivo del docente para ayudar a los estudiantes mediante la experiencia grupal.

El contexto emerge como oportunidad para la vivencia de vínculos en la construcción de relaciones de apoyo que promueve el cambio personal y sirve de puente para la acción colectiva, la responsabilidad colectiva a partir del reconocimiento. Se identifica que metodológicamente ocupa una posición de engranaje que interrelaciona las intenciones de enseñanza del docente y de aprendizaje de los estudiantes en el horizonte de formación en una disciplina.

La diversidad desde la perspectiva de los estudiantes universitarios corresponde a una idea que abarca las diferencias, las características personales que distingue de los demás y se perciben en la cotidianidad del contexto ya que desde las primeras experiencias en la universidad son significativas por ser el primer contacto del joven con el entorno, allí se encuentran con personas de diversos estratos socioeconómicos, provenientes de colegios de carácter público y privado, de diferentes edades, lugares de origen, características psicosociales y formas de pensar e interactuar con el otro.

Queda claro que diversidad no solo implica atender las diferencias, en este sentido es necesario el reconocimiento de que cada ser humano es único e irrepetible, por ende, los relatos de los jóvenes empiezan a reconocer componentes que hacen parte de la diversidad.

Referencias

Duch, L. (2002). Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud. Madrid: Trotta.

Levinas, E. (2005). Humanismo del otro hombre. México: Siglo XXI editores.

Melich, J. C. (2010). Ética de la compasión. Barcelona: Herder.

Picotti, D. (2006). Diversidad cultural e interculturalidad. En E. J. Aldo Ameigeiras, Diversidad cultural e interculturalidad (pp. 19-26). Prometeo Libros.

Skliar, C. J. L. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Obtenido de I jornada nacional de investigación educativa. Universidad Nacional de Cuyo: Recuperado de: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf

Skliar, C. J. L. (2014). Experiencia y alteridad en educación. Argentina: *Homosapiens*.

La calidad y la responsabilidad de la universidad en Colombia, análisis desde perspectivas decoloniales

JAIRO RODRIGO VELASQUEZ MORENO[188]

Resumen

La ponencia divulga parte de los resultados de la revisión y el análisis del concepto de responsabilidad social universitaria abordados dentro del marco de una investigación doctoral, donde se discute las tendencias de los estudios y una reinterpretación a partir de la perspectiva filosófica de Hans Jonas y Hannah Arendt. El método es una revisión documental exploratoria centrada en el análisis de contenido. Como resultados se afirma que es importante darle a la proyección social un enfoque centrado en una ética orientada al futuro y una concepción de responsabilidad colectiva.

Introducción

Hablar de responsabilidad social universitaria (de ahora en adelante RSU) se refiere, entre otros elementos como señalan Vallaeys et al. (2009), a la misión de proyección social que las instituciones de educación superior (de ahora en adelante IES) tienen en relación con las necesidades e intereses de la sociedad. Concepto que en la presente ponencia se busca analizar y a confrontar con algunas perspectivas emergentes, para esto se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General

[188] Fundación Universitaria Cafam, Candidato a doctor en Ciencias Sociales, niñez y juventud – Cinde- Universidad de Manizales, Magister en Desarrollo educativo y social del Convenio Cinde Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá-Colombia). Código ORCID: orcid.org/0000-0002-7029-7730, índice h: https://scholar.google.com/citations?user=mVC0sewAAAAJyhl=es, correo electrónico: jairo.velasquez@unicafam.edu.co

Relacionar y contrastar los hallazgos de la revisión documental de la investigación centrados en la RSU, con otras perspectivas relacionadas con la responsabilidad política y prospectiva y mensajes de universidades decoloniales.

Objetivos específicos

- Identificar los principales hallazgos del proceso de revisión documental de la investigación en relación con la RSU
- Relacionar los hallazgos relacionados con la responsabilidad y su implicación en la educación superior latinoamericana
- Reflexionar sobre los aportes que brindan a la educación superior latinoamericana el mensaje de otras perspectivas de universidades decoloniales

Método

El método que se llevó a cabo en el marco de la investigación doctoral para establecer la revisión documental es de tipo exploratorio centrado en el análisis de contenido, en donde la muestra se centró en artículos y libros derivados de investigación. Se seleccionaron documentos que hicieran referencia a las categorías de análisis del estudio. Algunas de ellas se definieron de manera a priori y otras emergieron de una primera lectura analítica, entre las cuales hay algunas que son desarrolladas en el presente artículo, tales como son la RSU y ética. Como categorías emergentes están la responsabilidad social y grupos de interés. En el ejercicio de categorización se siguieron las recomendaciones dadas por Bardin (1996), en lo que se refiere al criterio de orden semántico y su relación con el campo de estudio.

Resultados

Los resultados incluyen el planteamiento de los tres enfoques de la RSU en tiempos contemporáneos en diálogo con la categoría de responsabilidad, y dos perspectivas emergentes que proponemos observar para alimentar y redimensionar la proyección social de las IES.

RSU Asistencial

Los estudios que mencionan este enfoque de la RSU centran su disertación alrededor de una responsabilidad ubicada en el eje de la acción social. Desde este enfoque se busca que la misión de la universidad se comprometa con los problemas que enfrentan las organizaciones y, en general, la sociedad. Como expresan Calderón et al. (2016) en su revisión bibliográfica, de este enfoque se pueden resaltar la responsabilidad social de la educación superior en la función pública. Dicha función de la universidad no debe solo abarcar la formación sino también la acción social. Del mismo modo Calderón et al. (2016) resaltan que las actividades de la universidad: deben tener relevancia social. Desde esta perspectiva Dias Sobrinho (2005, p.171) señala que es necesario establecer una ética de la responsabilidad social con el objetivo para satisfacer las demandas de las poblaciones, y "no legitimar la mercantilización de la globalización neoliberal" (p.656).

Enfoque RSU-BID

El segundo enfoque de RSU se puede elaborar desde lo planteado por el Banco Interamericano de desarrollo (BID), organismo que desde su fundación en 1959 se ha preocupado por la universidad latinoamericana en lo relacionado con la calidad, cobertura y "sus funciones estratégicas para actuar como motores del desarrollo científico, tecnológico, económico, político y cultural" (Vallaeys et al., 2009, p.7).

También Vallaeys et al. (2009) afirman sobre la RSU que esta:

"Pasa por considerar los impactos que la institución genera en su entorno. A grandes rasgos pueden ser agrupados en cuatro categorías: organizacional, educativa, cognitiva y social" (p.8).

En la misma línea y en relación con pensar la RSU en el contexto de la educación superior, Vallaeys (2008) comenta que la RSU permite responder a los retos actuales desde una perspectiva que revele los impactos éticos de la gestión de la universidad en todas sus dimensiones, tanto internas como en la relación con la sociedad.

RSU desde la Psicología

La tercera perspectiva proviene de los estudios de la psicología centrados en investigaciones empíricas en donde se relaciona la RSU con el desarrollo de comportamientos prosociales y de habilidades como la empatía. Al respecto Navarro et al. (2012) afirma que la:

> Comprensión del comportamiento socialmente responsable en estudiantes universitarios (…) pretende identificar sus valores y actitudes hacia la responsabilidad social; determinar diferencias según sexo, promoción y área de pertenencia de la carrera e identificar la relación entre valores, actitudes hacia esta y el comportamiento socialmente responsable. (p. 126)

Responsabilidad Universitaria con Prospectiva

A modo de introducción de las posturas emergentes de responsabilidad universitaria que se proponen en este estudio desde lo propuesto por Jonas (2014) y Arendt (2007), es posible hacer una reflexión crítica sobre la noción misma de RSU siguiendo algunas observaciones que realiza Baca (2015).

Como explica Baca (2015), para Boyle (2004), una forma de entender la RSU es mediante la noción de contrato social, es decir como una: relación gobernada por el intercambio reciproco. La naturaleza de este

intercambio ha evolucionado a través de los años. Originalmente, las universidades lograron su autonomía (libertad académica y el autogobierno) en el intercambio del conocimiento creado e impartido (Bowie, 1994).

> Este contrato social inspiró el tratamiento fiscal de las escuelas y otras organizaciones sin fines de lucro, porque se las consideraba contribuyentes al bien público a través de sus funciones centrales (educación e investigación), por ello la sociedad les retribuye con un tratamiento legal especial e impuestos mínimos. (Baca, 2015, p.70)

Sin embargo, Baca (2015) argumenta que esta perspectiva es insuficiente para entender la RSU, pues: requiere ser complementada por una perspectiva que vea el rol social de la universidad en términos distintos al intercambio.

Responsabilidad Colectiva y Política de la Universidad

Ahora bien, la perspectiva de Hannah Arendt se puede introducir con base en su reflexión sobre la responsabilidad vicaria. Este concepto corresponde a la responsabilidad por lo que no hemos hecho, pero de lo que somos responsables por el simple hecho de pertenecer a una comunidad (Arendt, 2007). Según Arendt (2007) esta responsabilidad se puede concebir como una "(…) asunción de las consecuencias de actos de los que somos totalmente inocentes, es el precio que pagamos por el hecho de que no vivimos nuestra vida encerrados en nosotros mismos, sino entre nuestros semejantes" (p.159).

Proponemos que esta noción de responsabilidad se puede aplicar a la comunidad universitaria. En efecto, se puede apreciar que hacer parte de una universidad nos hace en cierta medida responsables por las acciones u omisiones de la IES misma. En particular, en virtud de que quienes se integran a determinada

institución lo hacen motivados por cierta afinidad con el ideario, los principios y los valores que profesa la institución.

Discusión y Conclusiones

¿Cómo se puede apreciar la responsabilidad universitaria desde la ética orientada al futuro y desde la responsabilidad colectiva y política? Una forma de hacerlo es prestando atención a las voces de ciertas universidades que se originan en corrientes educativas populares y decoloniales. Estas universidades, denominadas de carácter especial, pueden ser consideradas como voces disruptivas que permiten repensar el concepto de responsabilidad en la universidad actual.

La Juventud, Desvinculación y Educación

El primer tópico para analizar tiene que ver con las oportunidades que hoy día los y las jóvenes tienen para acceder a la educación superior, así como para permanecer dentro de las IES hasta el final de sus estudios. En efecto, las universidades decoloniales y populares tienen como uno de sus propósitos fundamentales que los y las jóvenes puedan acceder libre y democráticamente a la educación superior y que permanezcan vinculados a ella a lo largo de su toda su formación. Ello, es un punto de divergencia clave con respecto a las universidades de corte "occidental" en donde, como explica Gómez (2020), un problema fundamental es el bajo número de matriculados en las universidades colombianas.

Dentro de estas instituciones podemos encontrar a la Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN) que cuenta con un importante impacto en la comunidad de acuerdo con (Bolaños, 2013) desde sus inicios se ha visto un aumento en el número de graduados, compara la autora en relación con la carrera de licenciatura con énfasis en pedagogía comunitaria la cual dura 12 semestres y en la primera promoción de

1998, se lograron graduar: 10 hombres y 16 mujeres, en la segunda promoción en 2006, fueron 177 hombres y 166 mujeres, otro dato del 2015, lo exponen Antonio José Chabaco, orientador del programa de Licenciatura en Pedagogía Comunitaria y Eibar Fernández, coordinador del programa de Derecho Propio; cuando dicen que la UAIIN es una institución que cuenta con "600 estudiantes y más de 200 egresados en carreras como Derecho Propio, Comunicación Propia Intercultural, Salud Intercultural y Revitalización de la Madre Tierra, entre otros" (Universidad del Pacífico, s.f).

A partir de estas cifras es posible ver que la UAIIN ha logrado fortalecer el sistema educativo permitiendo que muchos jóvenes indígenas finalicen sus estudios universitarios. Y, adicionalmente, ha proporcionado una oportunidad para que los y las egresadas vuelven a sus comunidades de origen a compartir y poner en práctica sus conocimientos.

La Universidad como Organización que se Fundamenta en Principios de Vida

En línea con lo anterior, es posible introducir un segundo tópico que la incursión de las universidades decoloniales permite repensar; a saber, la pregunta por el sentido de la universidad dentro de la comunidad a la cual pertenece. Este tema invita a reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿Qué comunidad representa la universidad?, ¿cómo se encuentra dicha comunidad actualmente?, ¿qué ha hecho y que puede hacer la IES por su comunidad?

Estas preguntas permiten traer a colación la propuesta de Jonás (2014) puesto que invitan a reflexionar en torno a la responsabilidad prospectiva de la IES con respecto la comunidad. En este sentido es pensar en la justificación de una universidad en relación con lo que significa en el contexto de su comunidad y en la relación que tiene su creación con los principios de vida de la comunidad. Como lo advierte la UAIIN en palabras de

Palechor (2017), dentro de esta propuesta no se trata de hablar de educación superior o inferior, sino de educación integral dejando de lado cualquier connotación elitista de la educación. De igual manera es hablar de una institución que se origina en la misma vida de la comunidad.

Oferta de Educación Superior Pertinente para los Territorios

En general, las universidades decoloniales no proponen solamente una educación que permita al estudiante ascender en la pirámide educativa (lo que sí promueve la educación convencional) sino que, además, que dicha formación se fundamente en áreas estratégicas para la comunidad.

Ahora bien, esto interpela la concepción de universidad contemporánea, en donde los ejes de funcionamiento suelen ser la competencia y la acumulación de títulos de los y las estudiantes y no tanto en los impactos de la formación en la comunidad de origen de los estudiantes. Por el contrario, propuestas como la de la Universidad de la Tierra buscan responder a dificultades como las que reporta Igelmo (2009): "qué hacer en el momento en que los jóvenes que no han ido a la escuela han aprendido todo lo que se puede aprender en una comunidad y todavía quieren seguir aprendiendo más" (p.287).

Podemos ver una perspectiva similar en el caso de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) en Brasil, cuya vocación es el intercambio académico y la cooperación solidaria con países de América Latina. En esta institución se ofrecen cursos en áreas consideradas estratégicas para el desarrollo y la integración de la región latinoamericana (UNILA, s.f.).

Procesos Pedagógicos Fundamentados en la Identidad y Sentido de Pertenencia

El último tópico para evaluar tiene que ver con la creación de procesos pedagógicos fundamentados en la identidad y sentido de pertenencia. En esto, las universidades decoloniales postulan una educación que

permite a los y las jóvenes aprender un mejor modo de vivir en comunidad para que lo perpetúen a lo largo de su vida. Este es un elemento de análisis que permite pensar en las instituciones universitarias como responsables de impactar en las diferentes etapas de la vida de las personas, buscando generar mejores condiciones de vida para ellas y para la comunidad de manera sostenible en el tiempo. Aspecto que tiene que ver directamente con un enfoque de responsabilidad pensando en el futuro como lo afirma Jonas (2014).

Referencias

Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio.* Paidós.

Baca, H. (2015). La responsabilidad social universitaria: Propuesta conceptual y medición en el ámbito de una universidad privada de Lima – Perú. [Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla] idus Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. http://hdl.handle.net/11441/38435

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal Ediciones.

Bolaños, G. (2013). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural [UAIIN]: un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa. *ISEES Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, 1*(12), 87-102.

Bowie, N. (1994). *University-business partnerships: An assessment. Issues in Academics Ethics.* Rowan y Littlefield.

Boyle, M. (2004). Walking Our Talk: Business Schools, Legitimacy, and Citizenship. *Business and society, 43*(1), 37-68. DOI: https://doi.org/10.1177/0007650303262638

Calderón, A., Gomes, C. y Borges, R. (2016). Social responsibility of higher education: mapping and thematic tendencies of Brazilian scientific production (1990-2011). *Revista Brasileira de Educacao, 21*(66), 653-679. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216634

Días-Sobrinho, J. (2005). Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação, 1*(28), 164-173. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014

Igelmo, J. (2009). Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial en Hernández, J., Sánchez, L. y Pérez, I. (Ed.), *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy.* Ediciones ANTHEMA

Jonas, H. (2014). *El principio de la responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica.* Herder Editorial.

Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, Arturo, Baeza, M. y Espina, Á. (2012). Valores y actitudes socialmente responsables en universitarios chilenos. *Calidad en la educación, 1*(36), 123-147. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100004.

Palechor, L. (2007). La universidad Autónoma intercultural indígena (UAIIN): Una apuesta en la construcción de la interculturalidad. *Educación superior y sociedad, 20* (1), pp. 157-181. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/23/23

Universidad Autónoma Indígena Intercultural [UAIIN] (2018). Desde la vida y para la vida, la UAIIN, espacio de sentir, pensar, hacer, vitalizando las sabidurías y conocimientos de los pueblos originarios. Recuperado de: https://www.cric-colombia.org/portal/

Universidade Federal da Integração Latino-Americana [UNILA] (s.f.) *Contenido institucional.* Recuperado de: https://www.unila.edu.br/conteudo/institucional

Universidad del Pacífico. (s.f.). Experiencia de universidad indígena en conversatorio sobre educación superior intercultural en Colombia. Recuperado de: http://www.unipacifico.edu.co:8095/unipaportal/noticias.jsp?opt=360

Vallaeys, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria Manual de primeros pasos.* Mc Graw Hill.

Investigaciones colaborativas con los NNA para descolonizarnos

ANGÉLICA RICO MONTOYA,[189] *GIALUANNA AYORA,*[190] *KATHIA NUÑEZ*[191] *Y YOLANDA CORONA*[192]

Resumen

En esta ponencia se propone pensar la investigación colaborativa con niñas, niños y adolescentes (NNA), como acompañamientos implicados que pueden ser procesos educativos no hegemónicos, inscritos en pedagogías descoloniales. Pensarlos y conformarlos como espacios productores de aprendizajes colectivos en los que se ponen en juego *dispositivos* metodológicos que invitan a NNA a ejercer su capacidad de agencia, a ser parte de sus propios procesos de organización y de construcción de conocimiento. Invitamos a pensar la participación infantil con la intención de abrir la noción de educación y de pensar la construcción de conocimiento no adultocéntrico, situado y contextual para la descolonización de nuestras prácticas educativas.

Sobre las educaciones y pedagogías descoloniales

Los procesos educativos fuera de la escuela hegemónica son múltiples, algunos de ellos en situaciones históricas muy complejas en los que las NNA participan, toman decisiones, debaten y ejercen su capacidad de agencia, generando transformación social y cultural, se reconozca o no, por los adultos. Además de pensar en *los cómos* de estos procesos, las ideas y prácticas que se generan en ellos, buscamos seguir profundizando en

[189] Docente-investigador de la Maestría Cambio Climático y Sustentabilidad. Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México "Rosario Castellanos"/REIR.

[190] Docente-investigadora de la Universidad Veracruzana/Bunko Papalote A.C./REIR.

[191] Docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas/REIR.

[192] Docente-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco/Programa Infancia/REIR.

conceptos como el de agencia y sus implicaciones con él desde un enfoque de derechos y de lo que hemos llamado un *enfoque de niñez* (Ayora, 2019).

Como Medina-Melgarejo (2015) propone, existen Pedagogías *insumisas* y educaciones *otras* en nuestro continente, alternativas en las que niñas, niños, jóvenes y adultos resisten e impulsan otras formas de habitar las relaciones intergeneracionales, las relaciones con los saberes heredados y las prácticas sociales y culturales que permiten defender sus identidades, para transformar su realidad, en armonía con la naturaleza y construir aprendizajes en beneficio del bien común. En otras latitudes, desde estas mismas lógicas, las regiones urbanas también construyen ejercicios alternativos que contribuyen a generar circuitos de ciudadanía. Organizaciones y redes ciudadanas generan también otras educaciones, generan comunidad donde se ha perdido, circuitos de defensa de la naturaleza y de creación de otras formas de consumo que permitan la solidaridad, la convivencia, procesos educativos dialógicos y de transformación colectiva en los que los NNA se apropien de los espacios públicos para realizar acciones concretas como huertos urbanos, mercados solidarios, etc.

Nuestra intención es señalar la importancia de considerar el posicionamiento epistémico y político desde el cual se construyen los marcos teóricos que sustentan la producción de conocimiento, así como el contexto sociocultural del que surge, considerando que la producción *otra* de conocimientos (Comisión Sexta, 2015) constituye un aporte sustantivo para reflexionar sobre la manera en cómo incluimos a NNA en nuestras prácticas de investigación a partir de procesos de colaboración y dispositivos metodológicos, como: los dibujos en diálogo, la creación de bibliotecas, así como la recreación de espacios de participación y toma de decisiones que pueden ofrecer los contextos comunitarios, como las asambleas.

Las reflexiones que aquí se presentan, se nutren de experiencias que provienen de contextos diversos del ámbito sociocultural (indígena, mestizo), regional (diversos países de Latinoamérica y de México) y político (ámbitos de luchas diversas: zapatistas, defensas de territorio en ámbitos urbanos y rurales) y de procesos de diálogo entre la educación escolarizada y la educación comunitaria (o popular). Confluimos en una Red Latinoamericana de Investigación y reflexión con niñas, niños y jóvenes (REIR) que desde 2016, nos reunimos para poner al centro estas agencialidades y protagonismos en nuestros discursos y haceres con las niñeces y aprender de ellas.

Sobre las investigaciones con niñas y niños

La ponencia parte del distanciamiento de la investigación que sigue reproduciendo el paradigma dominante adultocéntrico, colonial y patriarcal de relacionarse con NNA, para plantear la importancia de recorrer un camino de investigación colaborativa y reflexiva, sobre todo cuando se realizan en contextos de violencia, desigualdad social, diversidad cultural. En nuestras investigaciones exponemos los alcances de los conceptos de agencia y participación, pero también sus limitaciones para explicar las diversas formas en que la niñez se expresa en las estructuras de relaciones sociales. Hemos acompañado diversos procesos que destacan la potencia de la "experiencia" y del "encuentro" con NNA. Esos procesos colectivos de NNA, al ser acompañados, sistematizados, reflexionados, co-construidos, analizados, dialogados, es decir, i*nvestigados* permiten el reconocimiento mutuo, la compartición de saberes y el respeto por las formas propias del hacer. Propiciar estas prácticas en la investigación nos co-construyen, nos cuestionan, nos sacan de balance como investigadores, nos obligan a negociar los espacios de poder, nos revitalizan para crear formas distintas de

proponer, participar y acompañar, es decir, reconocer a las niñeces como actores que reflexionan y participan en sus contextos socioculturales y nos obliga a crear condiciones agentivas para la acción política.

Agencia infantil

Desde un análisis dialógico entre los conceptos de agencia y estructura, tomamos como referencia a autores como Bourdieu (1997), Rockwell (2012), Giddens (1995), quienes destacan tanto las restricciones del sistema social, como la posibilidad de negociación y acción de los sujetos ante las mismas, desde una actividad consciente, dirigida y voluntaria. Para reflexionar sobre la agencia infantil Corona, Gómez Plata y Zanabria (2013) enfatizan la utilidad y pertinencia del concepto para visibilizar a los incapaces de analizar su realidad y transformarla a pesar de las restricciones que el sistema les impone. Los conceptos de agencia, participación, protagonismo infantil, han sido puertas que han abierto una serie de reflexiones y discernimientos sobre la complejidad de ese estar en el mundo de los NNA; de contrapuntos que nos han permitido profundizar. Los estudios de las infancias han sido centrales para conocer estos procesos de la agencia infantil, para entender las formas en que actúan en él y como desafían a las estructuras dentro de sus contextos concretos que en su mayor parte se caracterizan por la violencia estructural capitalista (Bustelo, 2007), patriarcal y adultocéntrica (Pávez y Sepúlveda, 2019) que exigen cada vez mayor compromiso de la investigación como acompañamiento para y con la niñez, lograr llevar a los hechos, su acción reflexiva y transformadora.

Los planteamientos teóricos del campo de la subjetividad social nos invitan a ir más allá de las dicotomías individuo/sociedad, lo estructural/lo coyuntural, lo individual/lo colectivo, para destacar la centralidad de las experiencias vitales, ya sea dentro de espacios de dominación o de procesos de liberación que se expresan en los espacios de encuentro y de movilización social (Zemelman,1997). Se trata de mirar al

sujeto como sujeto político "no desde su sustancia sino desde su experiencia vital impermanente, transformador, complejo, conflictivo e imperfecto, con otros, en referencia a otros o por otros" (Alvarado, et al., 2008, p. 26).

Cuando hablamos de la agencia infantil y su vínculo con la subjetividad nos referimos a destacar la importancia de conocer a las niñas y a los niños a fondo, con la claridad de saber que son ellos los expertos en sus lugares, interacciones, procesos y experiencias y que nuestro acompañamiento puede ayudar a comprender y visibilizar la mayor parte de los sentidos que se expresan en ellas. Las niñeces latinoamericanas y caribeñas, inmersas en sus comunidades locales, están librando en estos momentos batallas crueles que los impulsan a resignificar sus subjetividades, que se ven trastocadas ante la violencia del narcotráfico, las políticas neoliberales y la violencia estructural del Estado que omite intervenir a su favor.

Las experiencias de los y las niñas que participan en la vida pública y política de sus sociedades solos o siendo acompañantes en la lucha que iniciaron sus padres, ofrecen una serie de enseñanzas y aprendizajes para la investigación y co-investigación sobre ellos y para ellos. Sin lugar a duda la defensa por el territorio, las resistencias, la construcción de autonomía y de proyectos educativos alternativos que se producen desde las luchas y los movimientos sociales, son procesos que contribuyen a la resignificación de las subjetividades de NNA y sus expectativas de futuro (Rico, 2018).

Sobre los dispositivos metodológicos y su potencia para descolonizarnos

Hemos querido integrar como parte de nuestra propuesta de investigación implicada, metodologías que parten de la reflexión sobre el *dispositivo*, inspirada en los planteamientos realizados por Agamben (2011)[193].

Un dispositivo es un objeto que produce subjetividad, que representa o contiene simbólicamente, una red de elementos que representan relaciones de saber/poder y qué históricamente, aunque de diferente manera en cada etapa, han constituido y constituirán en los sujetos una forma de ser y hacer. Pensamos que los dispositivos metodológicos pueden ser espacios, objetos, procesos en los que se entrecruzan redes de saber/poder que pueden permitir un ejercicio de identificación y cuestionamiento de las mismas, a través del acompañamiento de su uso. Es potente porque existe una intencionalidad estratégica que permite, como parte del resultado, mostrar-les cómo puede ser usado por ellas y ellos para actuar en sus propios procesos. Por ello ponemos énfasis en que el dispositivo metodológico es diferente simbólica y estratégicamente a una técnica de "investigación" aplicada a NNA. El dispositivo tiene la intención de seguir avanzando en las propuestas de construcción de intersubjetividad con NNA, para lograr hacer de estas experiencias de construcción de conocimiento, experiencias descoloniales, críticas, educativas otras, para la vida, para el empoderamiento y la construcción de sujeto político.

Dibujos-en diálogo

Uno de los dispositivos que se proponen como una oportunidad para conocer los contextos socioculturales y, por lo tanto, la agencia y posibilidades de acción de NNA son los dibujos-entrevista anclados en etnografías construidas desde las producciones de las niñas, los niños y quien investiga (Rico, 2018),

[193] Nociones que pueden encontrarse resumidas por García Fanlo (2011)

considerados como *dispositivos* productores de diálogo, los cuales pueden trascender la entrevista y reconfigurarse en dibujos en diálogo (Núñez, 2020).

En la investigación de Rico (2013) con niños y niñas zapatistas, se ha trabajado directamente con sus dibujos, integrando y complementando su interpretación con las explicaciones que los niños dan de lo que quieren representar. Un ejemplo de ello es el libro *Alaletik, Pequeños en resistencia* (2012) que incluye una serie de dibujos sobre la ocupación militar, la resistencia y cuyas imágenes dan cuenta tanto de los miedos de NNA como de la dignidad de su lucha. Este antecedente explica el empleo del dibujo-entrevista entendido como dispositivo, porque permite la posibilidad de generar diálogos con ellos, visibilizar sus propios discursos, así como ver reflejadas en ellos las contradicciones y las relaciones de poder patriarcales y adultocéntricas.

Las bibliotecas comunitarias y las literacidades

En diversos espacios geográficos y socioculturales ha surgido la iniciativa y/o propuesta de conformar una biblioteca y talleres de lectura para niñas, niños y jóvenes (las experiencias han sido diversas pues han respondido a contextos urbanos, rurales, mestizos e indígenas). La biblioteca y los libros son dispositivos que por su tremenda carga naturalizada de escolarización y colonialidad; necesitan ser descolonizados y lo hemos hecho a través de algo que hemos llamado procesos de literacidad comunitaria. Los nuevos estudios de literacidad (NEL), buscan develar las relaciones de poder que existen (implícitas y/o simbólicas) en el uso de la lectura y la escritura, por tanto, de los libros y las bibliotecas. Para lo que se proponen entender la literacidad no como "cultura escrita" sino como la relación que una población establece cultural, social y educativamente con la lectura y escritura o con procesos relacionadas a ellas (Street y Street, citado en Zavala, 2004).

El ejercicio de acompañamiento busca generar procesos de largo aliento, para adecuar, apropiarse y vivir la experiencia de una biblioteca comunitaria: la desescolarización de los libros y la lectura, y la generación de un espacio de diálogo y reflexión, participando de forma continua (por tiempo largo) y constante (periódicamente) en talleres de lectura que permiten desplazar el dispositivo libro del centro de las relaciones al margen de las mismas. El libro como objeto descolonial, es utilizado para generar reflexión sobre la revalorización de nuestras identidades, la defensa de nuestros territorios, el valor de nuestros saberes; lo que es posible haciéndolo parte de nuestras literacidades comunitarias y no invisibilizador de las mismas (Ayora, 2019).

El trabajo con NNA para producir *libros cartoneros*[194] de los cuales son ellos los autores a través de dibujos y textos, alrededor de un tema central. Producir libros que pueden quedar en la biblioteca, o bien formar parte de la biblioteca de la escuela permite a NNA reconocerse como productores de conocimientos, orgullosos de que sus testimonios puedan quedar plasmados para que otras NNA sean inspirados por ellos. De esta manera niñas, niños y adultos co-construimos el espacio para divertirnos, reflexionar, dialogar, y actuar (jugar, realizar una acción colectiva, organizarnos, refugiarnos, contenernos, etc.) a partir del diálogo y las reflexiones emanadas de las interacciones e intersubjetividad que el mismo espacio de convivencia e intercambio nos proporciona. La potencia de este dispositivo es posible cuando en la base de su co-construcción están los principios planteados desde el inicio de este artículo (Núñez, Ayora y Torres).

[194] Los libros cartoneros son libros hechos a mano, por lo general con textos manuscritos y algunas ilustraciones. Las portadas son hechas de cartón y pintadas a mano o forradas con algún papel para ilustrarlas mejor. Se han utilizado en el sistema educativo para motivar a NNA a crear textos que les interesen y compartirlos con otros salones, o bien en sus comunidades

La Asamblea Zapatista, donde se enseña el "mandar obedeciendo"[195]

A través del dispositivo metodológico dibujo-entrevista y técnicas etnográficas como la historia oral y la observación participante en prácticas educativas, políticas y culturales, se ha realizado una investigación de largo aliento sobre la vida y los espacios comunitarios más significativos para los niños y niñas zapatistas (Rico, 2018), en la presente ponencia destacamos el espacio político y simbólico de la Asamblea Zapatista[196]. El movimiento zapatista ha intentado fortalecer la asamblea comunitaria por considerar que es la base del "mandar obedeciendo", principio esencial para la construcción de la autonomía social, política y cultural. A esta asamblea, llegan todas las familias, incluso los niños pequeños, quienes pueden jugar mientras sus padres discuten y toman consenso. Aunque solo los mayores de 18 años tienen voz y voto en las decisiones, a partir de los 12 las NNA comienzan a decir su palabra.

Desde temprana edad, los NNA participan en éste espacio, se apropian de él e incluso lo reconfiguran en la escuela autónoma. A decir de los promotores de Educación zapatista, los NNA imitan a sus padres realizando su propia asamblea en el aula para tomar decisiones, poner reglas e incluso sanciones para quienes no cumplan con los acuerdos decididos por consenso.

Los NNA zapatistas son reconocidos por los adultos como sujetos sociales y políticos, sin embargo, esto no quiere decir que se les forme como si fueran adultos, sino que se reconocen las necesidades y

[195] Observación participante y entrevistas realizadas por Angélica Rico durante su Investigación de Doctorado en Investigación educativa realizada de 2014 a 2018. Los nombres de las NNA fueron cambiados para proteger su identidad.

[196] A contracorriente de la práctica sociocultural y organizativa propia de la asamblea ejidal, en la que solo los ejidatarios (mayoritariamente hombres) tienen voz y voto.

especificidades del "ser niño o niña" (Rico, 2018). A decir de Freddy (12 años, entrevista 2015) "la asamblea es como la escuela de los padres y los *jtatik* (abuelitos)". La Asamblea representa el espacio en el cual se recibe información sobre diversas problemáticas e iniciativas políticas, así como formación política y pedagógica. Los niños se conocen y reconocen como niños zapatistas por el simple hecho de ser parte de estas asambleas, cuando llegan a los 8 o 9 años se les va explicando lo que están discutiendo y a los 11 o 12 se les empieza a preguntar qué piensan. Los NNA saben que este es el espacio donde se solucionan los conflictos, y se deciden las acciones del movimiento, por eso piensan que es importante decir su palabra, aunque a veces sienten que no son tomados en cuenta o les da pena. *A veces las niñas no hablan, aunque les piden su opinión... bueno la Alma sí, es bien chingona los adultos hasta le aplauden* (Sebastián, 9 años, entrevista 2015). *Solo hablando se quita la pena* (Alma, 11 años, entrevista 2015).

La asamblea representa un proceso formativo para que los niños y niñas se reconocen como compañeros de lucha, como agentes de cambio en la búsqueda de un mundo *otro,* más justo y libre en el que se vive desde el "mandar obedeciendo" o el "caminar preguntando" (Comisión Sexta, 2015). Los valores de "la reciprocidad" y "el encuentro" que se expresan en el trabajo comunitario y las fiestas colectivas son aportes desde los movimientos sociales que pueden servir de guía para crear y recrear metodologías participativas, horizontales y de colaboración.

Consideraciones finales

El largo proceso de reconocimiento de la capacidad de participación de NNA nos ha permitido comprender la exclusión y la discriminación que dentro de la estructura social los adultos hemos entablado con ellos. Los estudios y trabajos con la infancia han develado también la enorme asimetría y la persistencia de la

perspectiva adultocéntrica que se busca imponer o de la que simplemente no se tienen conciencia, así como el entendimiento de que las restricciones a la participación de NNA se deben a la exclusión institucional y social y a la falta de estructuras democráticas que los reconozcan como sujetos sociales.

Si bien, en el trabajo de acompañamiento-investigativo con las NNA es posible utilizar las metodologías generales aplicadas en las ciencias sociales, tales como la observación participante, las entrevistas grupales, la etnografía y muchas más, hemos querido resaltar la importancia de acompañar y de diseñar junto con ellos dispositivos metodológicos que trabajan a favor del empoderamiento y la acción colectiva. que sean cercanos a sus necesidades e intereses, acordes a sus edades y contextos, para que puedan ser reconocidas por ellos mismos y los adultos cercanos, sus saberes, experiencias y percepciones como sujetos políticos que actúan dentro de su mundo social, reconociendo en la experiencia la posibilidad también de identificar los límites a los que se enfrenta su agencia.

Referencias

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, *26* (73), 249-264.

Alvarado, S. V. et al. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 19-43.

Ayora, G. (2018). *Resistencias epistémicas en Sahkaba', Yucatán. Crianza, socialización y participación en torno a la niñez maya en la educación inicial*. [Tesis de Doctorado en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana, Xalapa].

Ayora, G. (2019). "Protagonismo de niñas, niños y adolescentes para la construcción de una cultura de paz en Veracruz". En*: Revista de Divulgación del CEPREVIDE, Cultura de Paz y Derechos Humanos*, *1* (3), 4-9, Veracruz, México.

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*, Barcelona: Anagrama.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Comisión Sexta del EZLN. (2015). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I*. Chiapas: EZLN.

Corona. Y., Gómez, P. M. y Zanabria M. (2013). *Explorando caminos de participación infantil y juvenil* UAM-X, CSH.

Gaitán, M. L. (2006). *Sociología de la infancia. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Síntesis.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Médina-Melgarejo. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. UNICACH-Pablos Editor.

Núñez, Ayora y Torres. (2021). Bibliotecas comunitarias: dialogismos, reflexiones y colaboraciones con las niñeces. (En prensa).

Núñez, K. (2020). Escuela y procesos de construcción identitaria en la niñez indígena desde los dibujos en diálogo. Educação e Pesquisa, 46. DOI: https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046237748

Pavez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica". *Sociedad e Infancias* (3), 193-210.

Rico, A. (2012). *Alaletik. Pequeños en resistencia*. Ciudad de México: ECA/Colabal A.C.

Rico, A. (2018). *Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. Tesis de Doctorado, Universidad Veracruzana, Jalapa.

Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação y Sociedade, 33* (120), 697-713.

Street, J. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. (Trad. Federico Benninghoff). En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. (pp. 181-2004) Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.) (2004). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. (pp. 181-2004). Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En León, Emma y Zemelman, Hugo, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). México: Barcelona: Anthropos.

Crianças nas atividades de uma central sindical e popular no brasil a efetivação de uma política de gênero para promover a participação política de mulheres nos movimentos sociais[197]

TICYANE MADEIRA CAVALCANTI[198]

Resumo

Neste breve artigo alguns dos resultados de uma pesquisa de Mestrado intitulada "CRIANÇAS EM MOVIMENTO – um estudo sobre os espaços de cuidado e recreação para as crianças na CSP-Conlutas". A Central Sindical e Popular cria esses espaços como parte de uma política de gênero no intuito de fomentar maior participação feminina em seus fóruns organizativos. Embora se constituam basicamente como espaços de cuidado e recreação, a pesquisa, ao acompanhar, registrar e refletir sobre as práticas no espaço nos mostra que estes são espaços potentes onde é viável a construção de uma proposta de educação popular libertadora com as crianças.

Introdução – Onde fica a Creche?

Faz parte do me cotidiano ouvir mulheres mães (e eventualmente pais) fazerem essa pergunta uns aos outros ou a organização no momento em que se credenciam em alguma atividade. O termo é obviamente inadequado, mas é utilizado correntemente, mesmo por profissionais da Educação. Procuramos o lugar em que

[197] Este artigo deriva-se de um estudo de maior escala "CRIANÇAS EM MOVIMENTO – um estudo sobre os espaços de cuidado e recreação para as crianças na CSP-Conlutas", orientado pela professora dra Maria Teresa Esteban do Valle e apresentada como Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense em 24 de fevereiro de 2017

[198] Assistente Social, Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Doutoranda no mesmo Programa de Pós-Graduação. Correio Eletrônico: ticyanemadeira@gmail, com

deixaremos nossos pequenos enquanto nos reunimos. Nos movimentos sociais em contextos urbanos a dinâmica é bastante acelerada. E a utilização desse termo é também um pouco da expressão desta correria. Da necessidade de refletir e atuar sobre uma conjuntura cada vez mais massacrante e que por tantas vezes nos impede de refletir sobre nós mesmos.

O que chamamos eventualmente de Creche, mas agora também de outros tantos nomes, progressivamente, são os espaços de cuidado e recreação que acolhem, cuidam e entretêm crianças em idades diversas por periodos variáveis criadas por uma Central Sindical e Popular.

Esse espaço tem como marcas sua *itinerância*, *fugacidade* e *diversidade*. Ora funcionam num estado, ora noutro, pois reuniões nacionais ocorrem em diversas cidades do país, por exemplo. A duração da existência de cada espaço pode ser de horas ou días, a depender do evento. Em relação a idade, cor, gênero, etc. O seu público é sempre diverso. A pesquisa de mestrado acompanhou esses espaços em uma única instituição, mas eles são parte do cotidiano de muitas instituições (sindicatos ou partidos), movimentos sociais e coletivos envolvidos na construção de uma mesma atividade. Quase sempre buscam garantir o funcionamento das atividades planejadas, dispensando os responsáveis dos cuidados com as crianças enquanto as realizam.

A reprodução de valores antagónicos aos que defendemos em nosso cotidiano é o que desperta inicialmente a necessiade de uma mulher, militante, mãe, pesquisar. Estamos nas ruas, locais de trabalho, escolas e universidades defendendo uma educação crítica e libertadora, para ser também instrumento da construção de uma sociedade justa e democrática, como podemos criar/deixar nossas crianças em espaços com pouco ou nenhum planejamento no que diz respeito às questões políticas pedagógicas?

Mesmo considerando suas características tão específicas torna-se uma questão para mim o porque eles não se constituem como espaços de formação/fortalecimento político dessas crianças, ao menos apresentando-lhes elementos que são parte fundamental do cotidiano das suas famílias, que são militantes.

Destaco, para que não pareça algo como um total descaso da Central para com as crianças que no curso do estudo observamos que nesses espaços são realizadas muitas aprendizagens. Há também bastante cuidado e afeto. Mas ao observar as brincadeiras, algumas de cunho sexista e separações do tipo para formação de subgrupos, por exemplo, me pergunto: não temos hoje material para realizar atividades que ao menos tentem escapar da reprodução ideológica dos padrões de gênero? A observação constante e as muitas perguntas que fui me fazendo ao longo do tempo, foram nos levando (ou trazendo a nós) às questões que passaram a orientar meu estudo.

Metodologia – Uma pesquisa-ação no Cotidiano da Educação Popular

Na pesquisa que origina minha dissertação de mestrado utilizo as metodologias próprias dos estudos do Cotidiano da Educação Popular. Tendo o diálogo como uma das principais ferramentas, utilizamos registros em fotografias e vídeos, desenhos produzidos com as crianças, documentos como resoluções congressuais e ainda fragmentos das conversas realizadas com responsáveis pela organização dos espaços, crianças e adultos que por ele transitam e ainda militantes (sobretudo mulheres) que se envolvem ou demonstram interesse por esta discussão.

A utilização de uma metodologia de pesquisa mais tradicional não me agradava, pois após anos de experiência como mãe e militante, conhecendo as especificidades do lugar em que pesquiso, a quantificação

de dados coletados, a distância que se preconiza que haja entre sujeito e objeto, as buscas de uma suposta neutralidade me pareciam não só inatingíveis, mas pouco úteis ao trabalho que eu pretendia realizar.

O trabalho com as conversas surge espontaneamente no curso da investigação, postoque nas entrevistas inicialmente agendadas o se/me questionar sobre o papel delas/nosso como mulheres, militantes, mães de crianças que circulam no movimento rompe com o esquema pré-estabelecido de falar sobre os espaços e as crianças. Muitas vezes a conversa foi agendada, mas também ocorreu espontaneamente, nos mais diversos lugares. E ela não se submeteu ao meu roteiro.

Desde antes do meu ingresso no curso de Mestrado, no que diz respeito a metodologia, percebo que os métodos tradicionais não dão conta de captar e trazer para reflexão aqueles acontecimentos pequenos, mas que na vida das pessoas constituem experiências que as fazem inclusive decidir os rumos de suas vidas, de sua militância. No Mestrado começo a conhecer e me filio a essa metodologia que responde a pesquisas que demandam.

> Uma epistemologia peculiar, que possa responder à complexidade das nuanças mais sutis, capazes de potencialmente provocar turbulências no cotidiano. Quem pesquisa o cotidiano pode perceber uma caoticidade que incide, inclusive, sobre o não-pensado, sobre os desvios, os inesperados achados. (Zaccur, 2003).

O diálogo é central na tentativa de compreender essas nuances. As vezes através dele conseguimos captar as pistas que nos levam a tais desvios e nos fazem mergulhar mais e mais nessa intenção de compreensão do mundo, para ser mais e fazer uma pesquisa que possa ser instrumento para reflexão acerca da realidade.

As conversas, mais "informais" algumas vezes solucionaram problemas que estavam ocorrendo ali, no espaço, no momento em que a pesquisa se desenvolvia. Mais tarde pude constatar que tais conversas causaram modificações na forma de pensar/organizar o acolhimento de crianças em algumas dessas organizações. Conversas produziram experiências, que através do diálogo, do compartilhamento de sensações, sentimentos e conhecimentos acabaram por desencadear mudanças efetivas, ações que se não melhoraram, ao menos trouxeram para discussão a questão das crianças nestes contextos, Isto é Cotidiano e Educação Popular.

Foram utilizados também alguns procedimentos da pesquisa-ação[199]. A pesquisadora além de acadêmica, é compromissada com mulheres e crianças, com um projeto de transformação social da realidade. Romper com o modelo tradicional científico onde o sujeito deve estar afastado do objeto, onde o pesquisador é o portador dos métodos de estudo e o objeto no máximo recebe passivamente o saber científico produto da pesquisa; é fazer uma aposta na construção coletiva de conhecimentos onde inclusive, os sujeitos da pesquisa, os achados do campo vão ensinando o pesquisador o como estudar. A isso podemos chamar de inserção. E esta se baseia em dois elementos, "constituem uma experiência de análise, síntese e sistematização realizada por pessoas envolvidas nos processos como quadros comprometidos em vários níveis de estudo e ação; 2) incluem diversos modos de aplicação local segundo várias alternativas historicamente determinadas" (Bonilla et alli, 2006).

E nisto se constitui o Estudo-Ação que busca promover uma prática política mais eficaz e dar uma base para fortalecer as ciências sociais que possam estar engajadas em tais processos. Na pesquisa que aqui

[199] Tendo como referência BONILLA et al., uso os termos estudo-ação, pesquisa-ação e pesquisa-militante como sinônimos.

apresento, de acordo com os indícios que encontramos no processo tentamos alcançar aquilo que Victor Bonilla, Gonzalo Castillo, Orlando Fals Borda e Augusto Libreros denominaram *incentivação*:

> Esta se dá quando o pesquisador militante, inserido em uma região ou comunidade, consegue determinar pontos de partida (níveis de consciência) para reivindicações que podem levar a esforços sucessivos na luta pela justiça (lutas cívicas, salariais, pela posse da terra, por serviços públicos, escolas, postos de saúde etc.) até chegar a conflitos de classe orientados para mudanças mais fundamentais e estratégicas. (Bonilla et al., 2006)

A pesquisa se deu assim: a partir das necesidades mais imediatas de responsáveis e crianças, do estabelecimento de uma relação com a Central em que a pesquisadora estaba ali não apenas para registrar, mas também para propor e participar de atividades, a partir do micro, do real, iniciamos um debate mais amplo sobre os lugares que as infâncias têm ocupado nos movimentos sociais em contextos urbanos no Brasil atualmente. Pois o "trabalho se desvirtuaria e iria contra todos os seus princípios se estas pessoas praticassem um empirismo limitado a constatar os fenômenos sem indagar por suas causas" (Bonilla et al., 2006).

Com essas bases teórico-metodológicas, desenvolvi também a pesquisa bibliográfica possível no curso de dois anos, sobre temas como a Educação Popular, a Pesquisa-Ação, as metodologias utilizadas nos estudos do Cotidiano, os Movimentos Sociais e as Infâncias.

Algumas considerações

A Educação que queremos que nossas crianças recebam em suas escolas e nas escolas públicas não é uma questão nova para os movimentos sociais. Enfrentamos desde o fechamento de Escolas do Campo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em meados dos anos 2000 até o famigerado Movimento Escola Sem

Partido na atualidade. Me parece que a enorme dificuldade de articulação entre teoría e prática em relação a isto é uma barreira enorme que precisamos transpor.

Que educação as crianças precisam, podem e devem receber é um debate antigo onde, creio que possamos dizer, abunda a produção teórica. Outras questões que ese trabalho suscita:

1- A Educação das crianças se dá somente nas escolas?

2- Em que locais a educação das crianças se dá e onde e como podemos intervir?

3- O modelo neoliberal para educação nos países periféricos denominado por alguns autores como "expansão privatista" atinge as nossas crianças em que aspectos?

4- Podemos combate-lo? Como?

5- Os espaços que criamos para acolher nossas crianças se contrapõe a essa lógica?

6- Considerando o quão cedo nossas meninas têm que começar a enfrentar o machismo em nossa sociedade, esses espaços não seriam um local privilegiado para iniciar ese debate com meninos e meninas?

No cotidiano temos enfrentado o movimento conservador de direita "Escola Sem Partido", que traz como principal bandeira o combate ao debate em torno de questões de gênero nas escolas. Estamos nos opondo a uma política que vem travestida de "proteção a infancia" e manutenção do "direito da família", mas que na verdade tenta retirar do espaço da escola o pensamento crítico e inclusive científico (!) e que eles tentam impor tanto através de projetos de lei como através da produção de conteúdos midiáticos os mais diversos e da militância em todos os espaços institucionais que possam ocupar. Penso que precisamos considerar essas questões ao construir espaços para crianças nos movimentos que integramos.

Não poucas vezes reivindicamos o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA para debater, no movimento e fora dele, o direito à educação e a necessidade de atender uma demanda que é, na maior parte das vezes, feminina e infantil. Me parece que devemos ler com mais atenção esse documento. Com as fragilidades e hiatos que todas as legislações possuem, foi conquista do movimento, incorporou crianças e adolescentes na sua elaboração e diz em seu 16º artigo, que fala sobre o direito à liberdade e cita os aspectos que lhe são inerentes, as crianças tem direito à opinião e expressão e à participação na vida política.

A capacidade de se desenvolverem e buscarem sua autonomia, independência e liberdade é posta em cheque quando a educação é atacada e quando não a defendemos e a fomentamos em todos os espaços que pudermos. Fazemos isso por elas ou com elas? É possível/coerente fazê-lo sem a sua participação? Reconhecer as crianças como sujeitos sociais, criar as condições para que participem da vida comunitária é expressão de uma compreensão de que elas têm esse direito e a capacidade de exercê-lo desde que sejam dadas condições para tal.

Não é possível fazer isso sem direcionar para elas o olhar. Não benevolente, mas atento. Abrir-se a escuta, numa tentativa honesta de diálogo. Parar e deixar que "pronunciem sua palavra" é respeito por elas, é elemento de fortalecimento democrático, é coerência política. A diversidade que impera nas muitas camadas que a nossa classe pode se localizar não retira as crianças de quem falamos e para quem pesquisamos e militamos de um campo maior, que as unifica, o da classe daqueles que vivem do próprio trabalho.

Esta classe não é isenta da reprodução da ideologia dominante e por isso às vezes destinam as suas crianças lugares de "proteção" e "consumo". Ter essas atitudes para com as crianças é expressão de uma

compreensão de que são incapazes de ler e intervir no mundo que não é um elemento que as cerca, mas contexto em que vivem. Como melhor o fariam se tivessem condições de fazê-lo desde a mais tenra idade?

A escuta atenta, o movimento de compreensão, articulação, o movimento para que "pronunciem sua palavra" é a compreensão de que:

> Entre as muitas preocupações que cercam o homem moderno deve figurar com certa ênfase a do respeito à criança. Não porque elas representam o futuro: mas porque elas são o presente. O seu presente de criança. A negligência com o presente pode significar a inexistência de futuro. (Damazio, 1994)

Muitas falas dos sujeitos da pesquisa expressam uma enorme preocupação com a compreensão que as crianças têm do que é a militância de seus responsáveis. Os valores que acabamos por reproduzir ecoam em nossas cabeças como "tempo roubado da convivência familiar" ou mesmo "tempo roubado da infância, das brincadeiras".

Além de responsáveis e organizadores, conversei com as crianças e enquanto estive com elas procurei estimular sua participação política nas atividades. Felizmente em toda América Latina não nos faltam experiências para nos inspirar. Aqui no Brasil o MST, com um belíssimo e consolidado trabalho com crianças e jovens. Nos demais países tive a oportunidade de conhecer o trabalho do hagamos lo impossible na Argentina e tenho notícias ricos trabalhos que espero em breve conhecer, em várias partes da Colômbia. Assim, a partir de "uma pedagogia problematizante e não uma 'pedagogia' dos 'depósitos', 'bancária'" (Freire, 1987) seguimos tentando trazer a questão das crianças para iniciar um diálogo.

Um esforço de compreender as infâncias nas classes populares e deixar que esta assuma o protagonismo deste destino que é ao mesmo tempo delas e nosso. Como Freire nos diz com tanta boniteza: "O seu quefazer,

ação e reflexão não pode dar-se sem a ação e reflexão dos outros, se seu compromisso é da libertação" (Freire, 1987). Pois a relação das questões infantis com a Educação Popular está diretamente ligada "ao processo revolucionário [tendo em conta] o seu caráter eminentemente pedagógico" e justamente por isso consideramos fundamental a participação das crianças no movimento.

Referências

Esteban, M. T. (2003). "Sujeitos Singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa". In: Garcia, Regina Leite (org.). (2003). *Método, Métodos e Contramétodo.* Rio de Janeiro: Cortez Editora.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido.* (17ª ed) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Luiz. D. R., *O que é criança?* (1991). São Paulo: Brasiliense.

Rodrigues, B. C. (2006). *Repensando a pesquisa participante.* São Paulo: Brasiliense.

Santiago, F. (2015). "Culturas infantis e as relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo", In: Vários/as autores/as. *Infância e movimentos sociais.* (2015). Campinas – SP: Edições Leitura Crítica.

Formar en la diversidad humana, desde nuestro sistema cerebro, con menos conductismo y más psicoanálisis[200]

DIEGO MANUEL CARMONA PATIÑO[201]

Resumen

Formar la diversidad humana será lo que proponemos, enfocándonos críticamente en nuestro sistema educativo actual a partir de la totipotencialidad de nuestro sistema cerebro para comprender las emergencias sobre los nuevos modos de formar lo diverso de nuestra humanidad con la práctica de menos conductismo y más sicoanálisis. En **la primera** parte analizaremos la cita Bíblica de Mateo 14, 13-21 como principio de formación, transformación y educación de la humanidad diversa en la época de Jesús. **La segunda** parte observará la formación humana con relación al cerebro para comprender su variabilidad y profundizar en diversidad. En **la tercera** reflexionaremos acerca del conductismo y el psicoanálisis en los escenarios de la formación diversa entorno a los territorios y resistencias visualizadas en el Milagro de Candeal Salvador de Bahía Brasil**.** Así mismo En la **cuarta** profundizaremos sobre cómo lo humano de la diversidad posiblemente pueda ser formado con la práctica del sicoanálisis con el fin de transformar el aprendizaje conductual. Finalmente, en **la quinta** parte se planteará un cierre frente a los nuevos modos de formar en la diversidad humana desde la tarea y ejercicio del sicoanálisis que ilumina la región de nuestra vida síquica que es la más vasta e importante.

Palabras claves. Formación, diversidad, sistema educativo, cerebro, conductismo y sicoanálisis.

---

[200] Avance de Investigación, en la ciudad de Manizales Caldas, particularmente en las universidades que hacen parte del convenio Alianza Summa, realizado en los periodos comprendidos entre II semestre 2017 -2021.

[201] Especialista y Magister en Gerencia del Talento Humano. Doctorando en Ciencias Sociales, sacerdote de la Arquidiócesis de Manizales. Párroco de la Comunidad la Niña María. Línea de investigación, Formación y Diversidad.

Introducción

Preguntarnos sobre nuevos modos de formar en la diversidad humana, se ha convertido en un reto para nuestra humanidad que enajenada por el sistema educativo sueña, desea y aspira a ser emancipada en su Ser, saber hacer, saber pensar y pensarse para afrontar cada día el complejo mundo de los problemas filosóficos que la asedian y encaminan hacia la búsqueda de una formación y educación autentica como realidades con gran carga significativa, teniendo consecuencias muy importantes, más de las que cabría esperar y por las que el hombre contemporáneo lucha.

Por esto nos planteamos en este escrito una posible formación humana en la diversidad, interpretando la experiencia educativa de formación y transformación de la humanidad diversa en tiempos de Jesús y que nos interpela con la primigenia comunidad cristiana integrada por Él y sus apóstoles en relación con la comunidad que los escucha, reconoce y sigue, por lo tanto; “No se contenten solo con escuchar la palabra, pues así se engañan ustedes mismos. Llévenla a la práctica” (Santiago 1; 22).

Por tal motivo, para este proceso escritural abordaremos nuestro sistema educativo actual como objeto de estudio indagándolo bajo la dinamicidad entre la experiencia educativa y su interpretación, haciendo un rastreo sobre la calidad y claridad de sus prácticas, lo sistemático de sus contenidos, pero, sobre todo, lo que enajena y esclaviza los procesos educativos de los niños y jóvenes sin permitirles profundizar en ellos y, por consiguiente, sin apertura a nuevos modos de pensar.

Es así como, bajo la experiencia del “aquí se piensa y hace lo que yo mando”, se evidencia un pensamiento de enajenación y sometimiento del sistema consumista capitalista que pretende solo formar solo

para la producción y el consumo de una sociedad con permanentes vacíos emocionales, materiales y espirituales.

Para tal fin, la hermenéutica será el método que implementaremos. De acuerdo con esto, deberemos contextualizarnos en la búsqueda que nos encamine hacia el uso de la racionalidad hermenéutica, por lo tanto, esto nos permitirá dar un paso más en el camino hacia perspectivas novedosas y fundamentales para lograr una nueva propuesta de formar la diversidad humana, orientándonos hacia sendas y prácticas donde se dé lugar a reconocer la necesidad y urgencia de una educación con modelo instruccional desarrollado por el modelo procedimental y ejecutado por el actitudinal que nos ayude en la asimilación, comprensión, ejecución y reconocimiento de la diferencia entre ganadores y perdedores, mediados por unos nuevos modos de formar lo diverso de nuestra creación humana. Así, pues, surge la pregunta con relación a este ejercicio escritural que venimos desarrollando y que se enuncia a continuación:

¿Cómo formar en la diversidad humana desde nuestro sistema cerebro con menos conductismo y más psicoanálisis?

La posible respuesta a esta pregunta la iremos desarrollando bajo una de las prácticas emergentes que nos permite la comprensión de la humanidad, esta es la historia de la evolución, precisamente porque no es algo destinado a dejarlo solo al azar o a lo fortuito del destino sino más bien a lo sistémico de un proceso selectivo y de variabilidad que surge bajo generación espontánea y no por una razón particular que nos llevara a reconocer en ella lo que se le ha llamado selección natural.

Por lo tanto, con el transcurrir de los siglos, el hombre ha desarrolla notables mejorías, guardando en su cuerpo un mapa básico, el genético, donde se genera una nueva forma de movilizarse y de pensar. En esta

perspectiva, surgen tres especies los neardentales, homos (Cardona, 2014) que realizaban sus primeros entierros ceremoniales y que presuntamente por la evolución de su cerebro ya pensaban en la vida y en algo después de ella.

De tal manera, va surgiendo la variabilidad de estas comunidades dando espacio a la preservación y conservación de ellas, lo cual permite que con el paso de los años pueda lograrse la potenciación de los primeros hombres en evolución sobre la tierra. Por otra parte, la visión reticular humana ha venido acoplándose a los nuevos contextos y realidades, especialmente a los nuevos actos evolutivos de nuestro pensamiento donde cada correlación con otros modos de pensar hará del cerebro un sistema más inteligente del que ahora tenemos, con una plasticidad y flexibilidad superior que seguramente dará lugar a la representación de otras realidades.

Por consiguiente, la principal finalidad que deseamos materializar en este escrito es profundizar en la formación de la diversidad humana para humanizar y dignificar la humanidad. Pienso que el cerebro y su totipotencialidad siempre nos ayudara hacer lectura y comprender como la historia de la evolución de nuestra humanidad la podemos observar en el marco de los diversos genotipos humanos que con el paso de los años, décadas y milenios han aportado al desarrollo de la especie humana. De allí la importancia de reconocer la unicidad de cada individuo, especie y ecosistema. Así pues, desde la subjetividad objetiva es decir desde la propia conciencia de la unicidad humana, reflexionemos sobre la posible emergencia de formar en la diversidad humana con menos conductismo y más sicoanálisis. Para tal fin desplegaremos éste contenido escritural con base en los siguientes contenidos temáticos.

Sistema educativo a partir de la triada instrucción, proceso y actitud

Hoy al igual que hace más de dos mil años precisamente en la época de Jesús, nuestra humanidad diversa y su formación humana se sigue impartiendo, recibiendo e implementando desde una educación conductual e instruccional que el mismo Hijo de Dios desarrolló procesualmente con sus discípulos valiéndose de sus actitudes, como bien lo expresa la cita bíblica del Evangelista según San Mateo 14,13-21. Sobre la cual haremos la siguiente interpretación, a partir, de la triada y modelos instruccional, procedimental y actitudinal; los cuales desarrollaremos a continuación.

Modelo Instruccional

la instrucción ha sido la forma por la cual hemos sido iniciados en nuestros procesos de formación y educación como detonante activista, para dar inicio a los trabajos o tareas indicadas por nuestros formadores docentes. Es así, como Jesús lo hace en los inicios del pasaje de Mateo que nos ocupa en esta interpretación. "Oyendo Jesús que Juan el Bautista había muerto, se apartó de allí en una barca a un lugar desierto y apartado; y cuando la gente lo oyó, le siguió a pie desde las ciudades" (Mateo 14.13).

Apartarse como Jesús y encontrarse consigo mismo es uno de los ejercicios que nos permite reflexionar sobre nuestros procesos de formación como Él también los vivió y reflexionó a lo largo de su vida pública. El mismo Hijo de Dios el primero en asumir su propio proceso de formación frente a lo diverso de su humanidad, divina y humana, humana y divina, asumiendo su misión de encarnarse en el vientre de la Virgen María para hacerse hombre entre los hombres, participándonos de su condición divina para que nosotros los hombres lleguemos a ser como Dios. Él es El Dios que se hace hombre para que los hombres lleguemos a Ser como Él, de allí lo diverso de nuestra humanidad divina, pero al mismo tiempo humano que se forma entorno al Dios diverso y lo diverso de su creación.

Jesús maestro por excelencia también es el primero en sumir su propio proceso de formación porque sabe y reconoce el camino que le espera y que debe de asumir, el de la Cruz entorno a su proceso por la redención del mundo, es El mismo quién va desarrollándolo no solo apartado en el silencio sino también acompañado de la comunidad con la que edifica su propio lenguaje no solo con respecto a la Salvación sino también en relación con la formación en la diversidad humana y en correlación con otros en su Ser y estar en el mundo, por otra parte, Cristo se hace consciente de su presente histórico, a partir de la muerte de Juan el Bautista, es por esto, que se aparta a interiorizarla en silencio por que próximamente será su propia muerte la que deberá asumir en el aquí y el ahora de su existencia, así pues, se anticipa a meditarla abordando la barca de su propia vida en el silencio de la oración y en el dialogo dialogal con el Padre Dios para reflexionar acerca de su propio proceso de formación y preparase al encuentro con aquellas comunidades que debe reconocer como sujetos diversos en relación con su vida y el plan de Salvación de Dios para con el mundo y la humanidad diversa que lo habita.

"Saliendo Jesús, vio una gran multitud, y tuvo compasión de ellos, y sanó a los que de ellos estaban enfermos" (Mateo 14. 14).

Salir al encuentro de la humanidad, no solamente significa salir físicamente al paso de aquellos que lo siguen, sino también salir de sí mismo para reconocer en ellos su propio sendero por recorrer; es así como como Jesús ve en lo diverso de la comunidad ese camino de misión en aquellos que lo escuchan, reconocen y siguen con el deseo de ser instruidos entorno a su condición diversa, divina y humana, humana y divina. La intencionalidad que tiene Jesús con respecto de la humanidad diversa que lo escucha, acompaña y sigue es llevarlos al aprendizaje y poder de sus palabras, para formarlos con y en ellas y así en comunidad potenciarlos

con actos que trasformen sus propias vidas y a la comunidad que los integra, para que se compadezcan los unos de los otros como Él lo ha hecho sanando a los enfermos y liberando a los cautivos.

Por lo tanto, es bajo esta realidad como estamos llamados a comprender y reconocer nuestra humanidad diversa, humana y divina, divina y humana entorno a un Dios diverso, divino y humano, humano y divino, que habita en lo diverso de su creación infinitamente diversa e inacabada.

"Cuando anochecía, se acercaron a él sus discípulos, diciendo: El lugar es desierto, y la hora ya pasada; despide a la multitud, para que vayan por las aldeas y compren de comer" (Mateo 14. 15).

Dios sigue creando lo diverso de su creación y su creación diversa, por lo tanto, estamos llamados a reconocer que continuamos en permanente modo de creación que nos permite reconocer que Él continúa creándolo todo diversamente diferente…El día, la noche, la vida y la muerte, Él es alfa y omega suyo es el tiempo y la eternidad(…).Así pues, cuando se acercan sus discípulos a Jesús le instruyen sobre el siguiente paso a dar con respecto a despedir a la comunidad para que se marchen, busquen y compren comida en sus aldeas; nótese aquí en los discípulos la manera como desean manipular a Jesús y convertirlo en instrumento de sus intenciones que no les permiten reconocer en la necesidad de la comunidad su propia necesidad, evidenciándose la injusticia social de aquella época con Jesús consigo mismos y con las personas que los acompañan, lo cual da lugar a una práctica de disentimiento que no es ajena a nuestras realidades sociales contemporáneas educativas y de formación.

Referencias

Biblia de América (1999). Madrid: Verbo Divino.

Familia Aristizabal. (2014). Humanos quiénes somos 2 (MOVMPEG4MP4) Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=v75sL-fwSPQyt=2s

Jou, D. (2008). Reescribiendo el Génesis. Barcelona, España: Planeta.

Maturana, R. H. (1999). A ontología da realidade. Organização Cristina Magro et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Maturana, H. e Nisis, S. (1997). Formación humana y capacitación. Santiago: Dolmen Ediciones.

Maturana. R. H. (1995). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Dolmen Ediciones.

Ortega R, P. (2004). Educar para la participación ciudadana, en: Pedagogía social, Revista interuniversitaria No. 11, Segunda época, Universidad de Murcia.p.220.

Rojas. Q. G. (2018). Educación Colapso Mental, Instituto Nacional del Saber Kon-traste. España-Colombia

Schroeder, G. (1992). El Génesisy el Big Bang. Barcelona, España: B, S. A.

Torre, S. de la. (1998). Enfoque de interacción sociocultural: un modelo de formación integral en la enseñanza. Universidad de Barcelona. Mimeo.

Vázquez. (2004) Antropología Emancipadora, Derechos Humanos y Pluriculturalidad: Santafé Argentina: editorial Homo Sapiens.

El co-laboratorio pluriversos y las humanidades digitales: pedagogías otras para la acción colectiva

JESSICA TATIANA CASTAÑO URDINOLA[202], ANGIE TATIANA CARVAJAL MORALES, LEIDY MARCELA CASTAÑO BERMÚDEZ Y MILTON ANDRÉS SALAZAR RENDÓN

Resumen

La ponencia tiene como objetivo presentar el ecosistema digital construido desde el Co-Laboratorio Pluriversos, Cultura y Poder, que busca trenzar la investigación y la acción y dar cuenta de la articulación desde las humanidades digitales como una apuesta pedagógica otra, en una época caracterizada por la colonialidad, la mercantilización y privatización del saber. Buscamos tejer voluntades colectivas múltiples que nos permitan comprender la dinámica de la acción colectiva en el Eje Cafetero; co-crear herramientas pedagógicas y políticas que permitan desencriptar el conocimiento, y tomar posición en la disputa entre ciencia, poder y verdad. La web es un escenario pedagógico para resistir.

Introducción

El Co-Laboratorio Pluriversos es un espacio de co-elaboración de conocimiento que busca trenzar la investigación y la acción. El conocimiento que aquí se construye no pretende ser universal ni generalizable, sino que es situado y democratizable a partir del uso de las plataformas digitales libres. No somos un laboratorio en el que el otro o lo otro aparece como objeto de experimentación, ni somos un observatorio que privilegia el ocularcentrismo como si la mirada fuese la única posibilidad de registro. En este proceso de experimentación conjunta se ponen en juego todos los sentidos a manera de sensorium experiencial, y hacemos de nuestras

[202] Lxs autorxs somos investigadorxs en el Co-Laboratorio Pluriversos, Cultura y Poder en Manizales, Caldas.

formas de pensar, hacer, nombrar, crear y representar, una posibilidad de interpelación permanente, un eterno retorno a las preguntas por el por qué, para qué, para quiénes y desde dónde se conoce, y una toma de posición en medio de la disputa entre ciencia, poder y verdad.

En ese sentido, la ponencia tiene como objetivo presentar el ecosistema digital construido desde el Co-Laboratorio Pluriversos, que busca trenzar la investigación y la acción y dar cuenta de esa articulación desde las humanidades digitales como una apuesta pedagógica otra, en una época caracterizada por la colonialidad, la mercantilización y privatización del saber (De Sousa, 2003; Rullani, 2000; Vercellone, 2004). Buscamos tejer voluntades colectivas, comunitarias, institucionales y académicas, que nos permitan comprender profundamente la dinámica de la acción colectiva en el Eje Cafetero; co-crear herramientas pedagógicas y políticas que permitan desencriptar el conocimiento y amalgamarlo con saberes otros, para que pueda ser traficado y circulado libremente sin las ataduras de la indexación impuestas por el capitalismo cognitivo. La web es también un escenario pedagógico para la resistencia.

Metodología

Nuestro ecosistema digital es el resultado que paulatinamente se ha consolidado a lo largo de ocho años de trabajo. Nos inspiramos en los Pluriversos Transmedia, que buscan conectar múltiples formas de comunicar que van desde lo físico hasta lo digital, que incluyen sonidos, imágenes, movimiento, texto, memes, videos, material académico, entre otros contenidos, que se elaboran de acuerdo a las necesidades que emergen del contexto.

Si bien, nuestro punto de partida ha sido la lectura y comprensión de nuestras propias experiencias y las de diversos colectivos sociales de Manizales con quienes nos hemos vinculado, existen unos principios

metodológicos inspirados en los Estudios Culturales que se han ido consolidando como premisas fundamentales de nuestro trabajo:

1. La intención de desjerarquizar el conocimiento y eliminar las fronteras entre disciplinas para producir un nuevo saber más plural, flexible y holístico.

2. El pensamiento anti-anti reduccionista (Hall, 2010). Ni todo en las formaciones sociales está determinado, ni todo es producto de las contingencias; es en los amarres de lo concreto, en "el barro", donde se descubre la historia del presente con sus inevitables contradicciones. Por lo tanto, las correspondencias entre dos aspectos de una "formación social" no están establecidas previamente y para siempre (esencialismo), ni tampoco divagan libremente o son absolutamente contingentes (antiesencialismo), son producidas en unas condiciones de posibilidad específicas, definidas por las articulaciones de determinadas prácticas en condiciones e historicidades especiales; de ahí que también se abogue como criterio metodológico por un "contextualismo radical".

3. Poner en tensión la teoría con el compromiso y la responsabilidad política. No solo se trata de estudiar fenómenos culturales sino en la medida de lo posible intervenir en ellos. No son solo estudios, poseen una vocación política, de ahí la máxima "teorizar la política y politizar la teoría".

4. Concebir la cultura como poder y el poder como cultura. El significado no es inocente, es habitado y construido por el poder, así las formaciones sociales se comprenden como producto de una serie de articulaciones culturales, atravesadas por relaciones de poder.

Además, también nos sentimos legatarios de la tradición epistémico-metodológica latinoamericana en lo atinente a la investigación participativa. Siguiendo a Torres (2015), nos acogemos a varios de sus rasgos

característicos, entre ellos: el cuestionamiento a nociones como verdad, objetividad, neutralidad, verificabilidad y predictibilidad. La combinación de teoría y práctica, es decir, una praxis social que parte de la práctica, la reflexiona y vuelve a ella para contribuir al cambio de realidades. El fomento al fortalecimiento de procesos colectivos para la acción, y, por último, la intencionalidad de democratizar la producción, circulación y apropiación de los conocimientos, que beneficie a las comunidades involucradas haciendo uso creativo de diversas estrategias, técnicas e instrumentos.

Adicionalmente, hemos elaborado otros principios derivados de nuestra trayectoria colectiva:

- Nuestra inspiración es la lógica colaborativa, no competitiva, de allí la necesidad y convicción de enunciarnos como un Co-Laboratorio
- Aunque nuestro punto de encuentro fue la universidad, no es de nuestro interés encajar en sus formas solemnes que en ocasiones adormecen y disciplinan los cuerpos. Buscamos indisciplinar la universidad y cada espacio que ocupamos
- Priorizamos la experiencia sobre la teoría. Si bien las lecturas, perspectivas y autoras/es son centrales en nuestro quehacer, preferimos partir de la experiencia, de lo que ella en sí misma comunica, de la riqueza de las subjetividades. No buscamos ser vanguardia, somos retaguardia (De Sousa Santos, 2014) que senti-piensa en el camino de la acción y el compromiso
- La visión del mundo será Pluriversa. No creemos en visiones totalizantes. Aportamos para que este sea "un mundo en el que quepan muchos mundos", como en algún momento lo enunció el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1996), y para que la igualdad sea siempre nuestro punto de partida y no un fin o un horizonte de llegada

A partir de estos principios, hemos llegado al ecosistema digital que hoy presentamos y que incluye diversos materiales y contenidos de consulta y difusión libre.

Pertinencia social

Si bien en la actualidad existe una mayor posibilidad de acceso a la información y a los dispositivos tecnológicos, también ha tomado mucha fuerza la intención de generar valor económico en el conocimiento, lo que ha llevado a que deba pagarse para acceder a un contenido o que deba existir cierta experticia para poder manejar ciertos softwares y aplicaciones. Nuestro ecosistema digital busca combatir la privatización y mercantilización del conocimiento que ha impuesto el capitalismo cognitivo, a partir del software libre, las humanidades digitales y los Pluriversos Transmedia que se distancian del saber experto.

Priorizamos y potenciamos el tráfico del conocimiento y no su producción mercantilizada. Rechazamos la indexación como único modelo de validez del conocimiento que circula. Consideramos que esos saberes que se plasman en mapas, videos, ilustraciones, fotografías, podcast, memes, entre otros contenidos, también merecen ser circulados, compartidos e intercambiados colaborativamente y no competitivamente por distintos actores sociales y comunitarios, y no elitizar y reducir su acceso y uso.

Resultados

Se puede acceder a nuestro ecosistema digital ingresando a la página web: colaboratoriopluriversos.com, allí podrán encontrar un conjunto de artefactos digitales como: mapas narrativos, pluriteca, memeteca, blogs, podcast, retroalimentaciones creativas, nuestros artículos académicos en pdf, tramas urbanas digitales y redes sociales con más de 20.000 seguidores.

Los mapas narrativos operan en tres dimensiones: 1- Como estrategia de investigación, por su potencia como herramienta metodológica de recopilación y ordenamiento de información; 2- También como producto que permite socializar los datos construidos de manera creativa y pedagógica, y 3- Como plataforma política, ya que con ellos buscamos visibilizar agentes sociales y sus luchas, así como problemáticas e injusticias sociales que niegan el derecho a la ciudad.

La pluriteca es nuestra biblioteca digital con más 500 textos en PDF que pueden ser descargados fácilmente y de manera gratuita, que abordan temáticas de interés político-intelectual del Co-Laboratorio: acción colectiva (en mujeres, ecologistas, LGBTI, campesinos, indígenas, obreros, jóvenes), resistencias urbanas, derecho a la ciudad, pedagogías críticas, estudios culturales, comunicación alternativa, epistemologías del sur, justicia espacial, teoría kuir, antropología, trabajo social, filosofía etc.

La memeteca es, como sugiere su nombre, un depósito de memes, estos se han configurado como un estratégico repertorio digital que se comporta como un virus, que pasa de persona a persona de forma rápida, transmitiendo significados de toda índole, en nuestro caso acopiamos y creamos especialmente memes de crítica social y otros de corte irónico frente la solemnidad académica.

Nuestro ecosistema cuenta con blogs académicos, en el que se encuentran de manera libre el contenido (artículos científicos, películas, fotografías, cuentos, etc,) de los seminarios que los profesores del Co-Laboratorio ofrecemos en pregrados y maestrías. Por el momento tenemos dos podcasts: uno es sobre teorías sociales contemporáneas y el otro es sobre feminismo, que lo realizamos articulado con otras colectivas de la ciudad.

Tenemos también un espacio dedicado a nuestras propias publicaciones académicas que giran en torno a las prácticas de resistencia, a la disidencia sexual, al territorio, a la comunicación, a los pluriversos, entre otros temas.

Aunque aún está en ciernes en la página, llevamos un buen tiempo construyendo un material etnográfico, visual, narrativo para una iniciativa ambiciosa que tenemos, denominada "Tramas urbanas", en la que esperamos plasmar de manera pedagógica algunos resultados de nuestros procesos de investigación y/o acción relacionados con el buen vivir urbano y el derecho a la ciudad, algunas de las tramas son: Arte urbano y ciudad, Trabajo sexual y mujeres trans, Memorias Comunitarias, Educación popular y pedagogías críticas, Acoso sexual callejero, Bici Slow y Ciudad.

Finalmente, nuestras redes sociales se han configurado también en un nanomedio valioso para transmitir y contra-comunicar mensajes emancipatorios. Nuestro Facebook se ha convertido en un repertorio digital reconocido, con más de veinte mil seguidores por toda América Latina que encuentran en nuestro espacio un medio de información hipertextual, multimedial e interactivo sobre temáticas culturales, políticas, académicas.

Concebimos nuestro ecosistema digital como una práctica de resistencia mediática, entendemos la resistencia como desacuerdos frente a múltiples expresiones de las relaciones de poder, no son negatividad, por el contrario, son agenciamientos de significados y prácticas que producen y/o reproducen mundos alternativos. Hoy, la mediopolitíca juega un papel clave en la transformación o reproducción de los significados: si existe un dispositivo mediático de gubernamentalidad ¿cuál es la tarea de los movimientos sociales, de los colectivos contra hegemónicos y del éxodo? Pues hacer un uso contra-conductual de los medios de comunicación, enfrentar los dispositivos con la creación de medios alternativos, ciudadanos, tácticos,

independientes, de contra información, comunitarios, autónomos, radicales, populares, marginales, libres, *underground,* disidentes, piratas, clandestinos, de resistencia y contraconducta. Después de una investigación que realizamos sobre colectivos sociales y medios de comunicación entre el 2014 y el 2015, quedamos convencidas/os de crear nuestro propio nanomedio como repertorio de pedagogía crítica y como práctica de resistencia mediática, el ecosistema que presentamos es el resultado de muchos sueños y apuestas político-pedagógicas.

Impacto en la política.

Nuestro ecosistema digital lo comprendemos como una pedagogía otra que busca incidir en la visibilización y la potenciación de las acciones colectivas en Manizales, que esperamos extender en el futuro cercano a otros territorios de la región Eje Cafetero. Es una pedagogía otra porque pretende desbancarizar los saberes que allí se plasman, es decir, dejar de concebir a quienes interactúan con el ecosistema digital como meros receptores de información, que la consumen, pero no la interpelan, que la visitan, pero no la interiorizan, que acceden a ella, pero no la apropian ni usan socialmente. Como bien lo expresó Freire (1985), la educación bancaria no permite que se genere conciencia sobre la realidad que se habita, ni impulsa los procesos de liberación, debido a que está agenciada por los privilegiados y los opresores. Este ecosistema nace de la interacción entre múltiples sujetas/os que provienen de campos del saber y del conocimiento que trascienden la academia, y al basarse en el principio de colaboración como premisa fundamental, hace que se democratice su construcción, su difusión, su uso y su transformación constante. Si bien existe un equipo de trabajo detrás del presente y el futuro del ecosistema, éste siempre se encuentra a disposición y está diseñado para quienes encarnan la acción colectiva.

Seguiremos apostándole a la desjerarquización, democratización y tal vez anarquización del saber, para arrebatarle la propiedad privada del conocimiento a quienes lo han convertido en mercancía y han reducido cada vez más su acceso. La web es también un espacio de disputa, tan valioso como las calles y allí nuestro ecosistema aparece como un repertorio de resistencia pedagógico.

Referencias

Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1996). *Cuarta declaración de la Selva Lacandona.* Ciudad de México: Documentos y Comunicados N° 3.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido.* Montevideo: Tierra Nueva. México: Siglo XXI Editores.

Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales.* Bogotá-Quito-Lima: Envión Editores-Instituto Pensar-Universidad Andina-IEP.

De Sousa S. B. (2003). *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa.* Rio de Janeiro: Civilizaçao Brasileira.

De Sousa S. B. (2014). "Reflexiones para la construcción de un intelectual de retaguardia. Conversaciones con Boaventura de Sousa Santos". *Revista Estudios del ISHIR, 9(*4), 75-97.

Rullani, E. (comp.). (2000). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva.* Madrid: Traficantes de Sueños.

Vercellone, C. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva.* Madrid: Traficantes de Sueños.

Mesa 09

Diversidad y diversidades

Derivas de la diada inclusión - diversidad desde la experiencia de las subjetividades que encarnan el enigma anatómico en la escuela

MARCELA CAMPOS SÁNCHEZ[203]

Resumen

Trayecto de investigación – acción que aborda la experiencia de las subjetividades que encarnan el enigma anatómico en la escuela; cuestionando ¿hasta dónde la inclusión ha sido la respuesta para atender la diversidad en la escuela? en dos experiencias: una a nivel de educación superior y otra en educación básica primaria en Bogotá – Colombia. Se desarrollan las implicaciones epistemológicas, teóricas, metodológicas, éticas y políticas de estas dos experiencias. Se encontró que la implementación de la política pública en inclusión educativa para garantizar el derecho a la educación a la población con discapacidad fue ponerle en el centro el malestar actual de nuestra cultura a la escuela: la positividad del otro.

Los desencadenantes de este proceso investigativo

La pregunta por la relación entre cuerpo, poder y subjetividades se desarrolla en el marco de mi experiencia como docente universitaria vinculada a procesos de inclusión educativa en instituciones de educación superior (privadas) y en instituciones educativas públicas de Bogotá – Colombia desde 2008 hasta la fecha, desde una postura socio crítica de la psicología. El trayecto de corte investigación – acción tienen

[203] Universidad de Manizales, Doctorado Formación en Diversidad

como pregunta integradora la experiencia de las subjetividades que encarnan el enigma anatómico en la escuela.

Para iniciar, es importante enunciar la comprensión en la que deriva el modelo de inclusión y su antecesor, el modelo de la integración; mientras la inclusión supone un espacio en el cual incluir o contener mediante fronteras, "la integración se refiere a la necesidad de que ese espacio social tenga un modelo de referencia desde el cual examinar a los integrantes de la sociedad" (CICAD, 2012, p.11); y lo que tienen en común ambos modelos es la idea de un espacio de participación y pertenencia necesarias para la cohesión social. Sin embargo, "mientras la participación en la inclusión reconoce la diferencia, la participación en la integración las sociedades tienen un alto grado de control, en esta última la sociedad sería homogénea, en la inclusión sería diversa" (Garrido, 2012, p.186).

Así entonces, la gran innovación educativa es que mientras en la integración las personas deben adaptarse a los modelos ya existentes, en la inclusión son los centros los que se deben adaptar a las personas (Castillo, 2015). Para Soto (2007), una condición de posibilidad que permitió la transición fue "considerar y reconocer que la diversidad es poder pensar en el otro sin colonizarlo, cuando ese otro está incluido" (p. 325). En Colombia, con el decreto 1421 de 2017 el Ministerio de Educación Nacional retoma los ideales de la educación para todos de la declaración de Salamanca para ir superando paulatinamente los modelos de educación segregada e integrada y avanzar en una educación inclusiva. 25 años después de la declaración de Salamanca, los analistas reconocen que no estuvo y no está libre de ambigüedades (Blanco y Duk, 2019); según el último estado de la cuestión y balance analítico sobre educación inclusiva, realizado por la Universidad Nacional, dichas ambigüedades también aparecen en la legislación vigente en Colombia en relación a la

materia, en donde coexisten conceptualizaciones y términos contradictorios en torno a las personas con discapacidad (Miñana y Moreno, 2020).

En este panorama, emerge la pregunta sobre ¿hasta dónde la inclusión ha sido la respuesta para atender la diversidad en la escuela?

Todo este proceso investigativo, tiene como objetivo develar, describir y comprender la compleja experiencia entorno a los cuerpos que encarnan el enigma anatómico en la escuela para que las comunidades educativas avancen en el camino de aprender y enseñar el respeto por la diversidad, este camino "permite conocer y convivir con personas que tienen capacidades, situaciones y modos de vida distintos, desarrollar valores de cooperación y solidaridad y construir la propia identidad" (Blanco, 2014, p. 13). Lo anterior, es tarea urgente para la humanidad en tiempos en donde la legitimación de las violencias organiza las relaciones de nuestra vida cotidiana, y las polarizaciones ideológicas cada vez son más profundas; mientras la paz llama incesantemente a la puerta.

Las preguntas que cuestionan la inclusión

En el ejercicio investigativo de observar, registrar y analizar los discursos y las prácticas de las comunidades educativas entorno a estas subjetividades que encarnan el enigma anatómico en la escuela, me sorprende como estos jóvenes son leídos y ubicados siempre en categorías patologizantes, y provocan la pregunta sobre: ¿qué tendrá? Una vez se tiene una respuesta, así sea no científica, la intranquilidad e incertidumbre que genera un cuerpo "deforme" disminuye (Campos, 2017). En este ejercicio, emerge el cuestionamiento sobre ¿bajo qué coordenadas lingüísticas (arquitectónicas de la razón), panópticas, configuramos y agenciamos la diversidad?" (Notas del seminario Filosofía de la Diversidad, profesor Miguel

González, 2018). La psicología establece patrones frente a unos sujetos que se presentan diversos, por ello con la lógica dicotómica salud – enfermedad no es posible pensar la diversidad. Profundiza así mi quiebre disciplinar pues se requiere un referente diferente al de normal – anormal, y eso me lanza a preguntarme ¿en qué radica la diferencia y qué puedo aprender de ella?

Un cuerpo es anómalo cuando abandona el espacio de la norma corpórea; por ello un cuerpo anómalo opera por oposición a un cuerpo ideal; para Foucault (2007), la norma trae consigo un proyecto normativo en el que todo lo que no se adapte a la norma es desviado, normal; argumento que sirve para justificar las lógicas de la exclusión. En este sentido, desde la perspectiva antropológica cultural de Courtine (2006), la historia de la deformidad humana es también la de las miradas que se dirigieron hacia ellos en el transcurso del siglo xx, el enigma que generan estos cuerpos se resuelve con las leyes de la ciencia que silenciaron las explicaciones de orden demoniaco, delirios femeninos o incestuosos, haciendo que la medicina y la biología se volvieran las dueñas de las miradas (Campos y Pedraza, 2019).

Implicaciones epistemológicas y metodológicas

Irene Vasilachis (2019) nos cuestiona al preguntarnos qué tenemos en común con el sujeto conocido, su respuesta es que compartimos la dignidad, en eso somos idénticos el sujeto cognoscente y el sujeto conocido. Con esta respuesta intenta producir una ruptura ontológica a nivel de la identidad, postulando la igualdad esencial entre los seres humanos como presupuesto básico de la epistemología del sujeto conocido, al unísono con el componente existencial que los hace únicos y distintos.

De este modo, mi afectación subjetiva se convirtió en una clave de investigación: “me acerqué a sus subjetividades atraída por su experiencia corporal, por la curiosidad de explorar sus formas de estar en el

mundo, cuál fue mi sorpresa al reconocerme en ellas, en la pregunta común por ser mujer, mi sexualidad y mi maternidad" (Notas de campo de la investigadora), esta afectación redundó en una clave metodológica que siempre me acompaña: preguntarme ¿qué tengo en común con el cuerpo - sujeto que observo?

Antes de la emergencia de un enfoque multidisciplinar de la teoría de cuerpo era la medicina quien dominaba el saber sobre el cuerpo. Estas nuevas perspectivas, ponen en evidencia que el lenguaje médico no es el único que comprende y explica el cuerpo. En el área de la salud aun predomina el pensamiento y las representaciones modernas de la corporeidad humana. En la concepción moderna el cuerpo es separado de la mente, es un cuerpo máquina, al ser comparados el sistema circulatorio, muscular y nervioso con el funcionamiento de algunos artefactos mecánicos. Hablar de cuerpo – sujeto es una propuesta desde las ciencias sociales para hacer frente a las consecuencias de las premisas científicas biomédicas que producen un cuerpo – objeto prescindiendo del sujeto/agente social (Campos, 2017).

En coherencia con esta apuesta epistemológica, teórica, ética y política de manera sistemática he venido realizando el registro narrativo de la agencia de la inclusión en la escuela, a través de observación participante recogida en diarios de campo, realización de entrevistas semiestructurada, ejercicios de autobiografía – narrativa corporal asistida, conversaciones informales, talleres psicoeducativos, registro fotográfico, y etnografía digital.

He usado una gran variedad de instrumentos que la investigación cualitativa ha construido para comprender los sentidos y significados que las personas otorgan a su experiencia; en esta perspectiva se enmarca lo que Planella (2006) ha denominado la pedagogía de la narratividad, la cual se aleja de la transmisión de saberes donde se visibilizan formas de seres corporales heteronormativos y; por el contrario, se acerca a la

acción que permite que los sujetos reflexionen sobre ellos mismos, especialmente sobre sus corporeidades. La metáfora corporal textualizada y narrativizada en la que se funda la perspectiva de la narratividad, implica que el cuerpo sea abordado desde la experiencia. En este sentido, si el cuerpo es la experiencia vivida por el sujeto (encarnada), este debe ser capaz de transmitir corporalmente episodios de sus trayectos vivenciales. Esto significa que la construcción del proyecto corporal (personal) viene dado por la producción de las palabras y que nuestra anatomía simbolizada es al mismo tiempo frontera y exposición de nuestra subjetividad.

Una inmersión corporal con la alteridad

En la primera experiencia son mujeres jóvenes diagnosticadas con parálisis cerebral y diplejía espástica que estudiaron a nivel de educación superior y hoy son profesionales. Estas mujeres experimentan su discapacidad desobedeciendo a los órdenes biomédicos y psicopedagógicos sobre sus cuerpos, transitan su sexualidad y su maternidad, su deseo, más allá de los límites del capacitismo. En la segunda experiencia son niños con mucopoliscaridosis, enfermedad de depósito lisosomal que genera malformaciones físicas. Antes del reconocimiento legal de las enfermedades huérfanas en Colombia eran prácticamente invisibles en términos sociales, la siguiente ganancia social fue el ingreso a la escuela; sin embargo, si bien el ingreso les dio mayor visibilidad social, su participación plena en este sub-sistema está lejos de ser una realidad.

Afectaciones y huellas estructurantes

El análisis se ha derivado en los dos actores sociales centrales de la experiencia: los maestros y los estudiantes. Por una parte, en los maestros aparece un malestar emocional que muestra un sujeto sujetado a la implementación de la política pública; mientras los estudiantes, por su parte, en general viven bajo sospecha de sus capacidades cognitivas. En ambas experiencias, mujeres jóvenes y niños han sido objeto de prácticas

segredadoras al interior de las instituciones educativas, de carácter casi imperceptible, producto de la concepción sobre la enfermedad y su correlato con la discapacidad que circula en la escuela.

Nadie estaba preparado para la implementación de la política pública en educación inclusiva: ni los sujetos que encarnan el enigma anatómico, ni sus maestros, ni sus familias. La implementación de la política pública en inclusión educativa para garantizar el derecho a la educación a la población con discapacidad fue ponerle en el centro el malestar actual de nuestra cultura a la escuela: la positividad del otro.

Han, B-C (2007) en su texto "La expulsión de lo distinto" explica como hoy la negatividad del otro deja paso a la positividad de lo igual poniendo en la marcha la autodestrucción. Para comprender mejor el actual malestar en la cultura nos recuerda que mientras el signo patológico en tiempos de Freud fue la represión, el signo patológico en el tiempo actual es la depresión. Actualiza así el escándalo epistemológico del psicoanálisis que consistente en la causalidad negativa (Carmona et al., 2020). El sujeto lacaniano 'A' como causa del deseo es un vacío, es decir tiene un efecto estructurante, así que es más importante la falta, el vacío que el mismo objeto. Lo que causa el deseo no es una positividad es una negatividad.

Este filósofo sur coreano nos recuerda que lo que constituye la experiencia es la negatividad de lo distinto, por ello tener una experiencia con algo en su esencia es el dolor, pero lo igual no duele. El otro, como Sócrates, es *atopos*, incomparable, "no solo es distinto a los demás, es distinto de todo lo que es distinto a los demás" (Han, 2007, p. 39); pero nos da terror la autenticidad. La implementación de esta política pública, y de todas creería, reflejan las profundas contradicciones de los acuerdos sociales que nunca se pudieron desplegar en su totalidad y que ahora se hacen cada vez más insostenibles. A los docentes, en especial, nos duele la inclusión, porque rompe con nuestra unidad.

Esos organismos enfermos del discurso biomédico han devenido cuerpos sin sujeto por los discursos de la discapacidad. A los órdenes sobre sus organismos en términos de lo que pueden hacer desde lo biomédico se suman los mandatos sobre sus subjetividades de lo que su cuerpo puede o no experimentar por su discapacidad. Son mujeres y niños sujetados por el lenguaje, en este caso el lenguaje del capacitismo, el cual postula la materialidad de ciertos cuerpos en términos de deficiencias privilegiando el cuerpo productivo; en términos de la teoría *crip* la diada capacidad/discapacidad discrimina pues tiene como base la deficiencia en donde lo bello, sano, completo y funcional son el centro de una cultura capacitista. De allí la necesidad de desmontar el horizonte de sentido de la discapacidad de lo feo, enfermo, incompleto y disfuncional (Bustos, 2020).

Para Skliar (2007), las políticas sobre diversidad actualmente se sostienen en la idea de que la diferencia es una condición a partir de la cual determinados individuos deben ser compensados (por ejemplo, discapacitados, migrantes, vulnerables, mujeres), pero no se cuestiona por qué y cómo se ha producido esa necesidad, por qué y cómo se les asigna socialmente una menor valoración, y en última instancia por qué y cómo a ellos no se les ha concedido el privilegio de ser imaginados como “normales”.

> Las formas en que imaginamos la idea de la diferencia dentro del espacio escolar que se configura como un “problema a resolver” o como un “déficit o carencia” que se debe corregir compensa la frustración asociada a constatar que los estudiantes son distintos o diferentes. (Matus et al., 2019, p. 25)

Discursivamente, los sujetos que encarnan la condición denominada discapacidad experimentan la inclusión en lo más puro de su definición: “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, dentro de sus límites” (Real Academia de la Lengua, 2014), y los límites de la escuela siguen siendo prioritariamente

cognitivos; en esta lógica sus capacidades son negadas, y cuando las capacidades son negadas surge la injusticia.

Conclusiones

El estudio social del cuerpo permite comprender las subjetividades de quienes lo encarnan, es una posibilidad de conocer mejor y transformar los contextos comunitarios que atraviesan las poblaciones que desafían las concepciones sobre la "normalidad". Indagar por el cuerpo, más allá de lo biológico, especialmente desde una postura ética y política implica apostar por tejer la relación entre la razón y la emoción, entre lo político y lo personal, en últimas entre lo subjetivo y lo objetivo.

El cuerpo inevitablemente es atravesado por los significantes culturales y él mismo se constituye en un particular productor de significantes en la vida social. Los estudios socio-antropológicos sobre el cuerpo deconstruyen esta idea del cuerpo como un mero objeto natural al mostrarlo como una construcción sociocultural, reconociendo en la corporalidad un elemento constitutivo de los sujetos. Por ello, la importancia de centrar la mirada en la incidencia de factores sociales en las constituciones subjetivas, no en la disfuncionalidad individual.

Finalmente, los procesos de educación inclusiva vehiculizan la tormenta psíquica que desata el encuentro con lo que de distinto traen los otros, "la aproximación hacia la exterioridad no es sencilla y requiere de la apertura sin temor hacia la relación con aquello que no es nosotros, es decir: con lo que de radicalmente diferente los otros, por ser otros, proponen" (Vásquez, 2015, p.12). Por lo anterior, abordar nuestros cuerpos y los de otros y otras, transformó profundamente mis sentidos existenciales como mujer, psicóloga y feminista.

Referencias

Blanco, R. y Duk, C. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas Y Prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *13*(2), 25-43. DOI: https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200025

Bustos-García, B. A. (2020). Capacitismo y neorepresión: Tabuización del tacto Y agresión sobre las sensibilidades. *Nómadas* (52), 29-43. DOI: https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a2

Campos, M. (2017). Aprender por el cuerpo: Una propuesta de educación para la diversidad en la escuela. En: Carreño K. (Comp.) *Memorias I Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana*. Bogotá, Colombia: CED - UNIMINUTO ISSN: 2590-9525

Campos, M. y Pedraza, A. (2019). Condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral. *Revista Colombiana de Educación, 77*. DOI: 10.17227/rce.num77-6977

Carmona, P, Moreno, F. y Alvarado, C. (2002). Acerca del suicidio. Un diálogo del cine con el psicoanálisis y la psicología social. Texto inédito

Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, *39*(2), 123. DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902

Comisión Inter-americana para el Control del Abuso de Drogas de la Organización de los Estados Americanos (CICAD/OEA). (2012). Integración social y drogas en América Latina. Documento de consulta para el desarrollo de una guía de políticas públicas. Recuperada de:

http://www.cicad.oas.org/fortalecimiento_institucional/evaluacion/SAVIA%20II/Implementacion/Rev1_Integr%20Social%20Guia%20Conceptual.doc.pdf

Courtine, J. (2006). Historia del cuerpo (vol. 3. Las mutaciones de la mirada. El siglo XX). Madrid: Taurus.

Foucault, M. (2007). Historia de la sexualidad 1. La voluntad del ser. México: Siglo XXI.

Garrido, G. A. (2012). Justicia social en la dialéctica inclusión/ exclusión social. *Revista Integra Educativa*, *5*(2), 181-188. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1997-40432012000200011ylng=esytlng=es.

Han, B. C. (2017). La expulsión de lo distinto. Herder

Matus, C., Rojas-Lasch, C., Guerrero-Morales, P., Herraz-Mardones, P. C. y Sanyal-Tudela, A. (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, *11*(23), 23-38. DOI: https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe

Miñana, C. y Moreno, M. (2020). *Educación inclusiva: Estado de la cuestión Y balance analítico*. Universidad Nacional de Colombia.

Planella, J. (2006). Cuerpo, Cultura y Educación. España: Desclée de Brouwer

Skliar, C. (2007). *La educación (Que es) del otro: Argumentos Y desierto de argumentos pedagógicos*. Noveduc Libros.

Soto, B. N. (2007). ¿Diversidad-inclusión vs transformación? *El Ágora USB, 7*(2),322-332. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407748997011

Vasilachis, I. (coord.). Ameigeiras, A. R., Chernobilsky, L. B., Giménez, B. V.; Gialdino, M. R. Mallimaci, F.; Mendizábal, N. y Suarez, A. L. (2019). Estrategias de Investigación Cualitativa. Volumen II. Barcelona: Gedisa.

El Ubuntu y la antropología simbólica de Lluís Duch en la diversidad en los grupos de acogida

YIMINSON RIASCOS TORRES[204]

Resumen

La investigación que da lugar al presente artículo tiene su génesis en el Doctorado Formación en Diversidad, en la Universidad de Manizales. El Objetivo general es interpretar las maneras como la comunidad académica expresa la transformación de los grupos de estudio en grupos de acogida. Se realizaron entrevistas y la aplicación de un test. Los resultados expresan, que los vínculos en los grupos son estructuras fundamentales para la vida en comunidad. En el transito del grupo de estudio al grupo de acogida, surge una categoría subgrupo que permite presentar la tesis de que la subjetividad y la diversidad en los grupos de acogida de estudiantes en la educación superior, se moviliza a partir de la vida contenida y explicita del grupo sobre la base del excedente afectivo el reconocimiento y el cuidado del otro.

Hacia una inflexión en la mirada

En el proceso investigativo, la inflexión se refiere al momento en que algo ocurre en forma inesperada, a raíz de lo cual la vida cambia y nada vuelve a ser como antes, es el punto a partir del cual una línea cambia su sentido. Es un cambio en que cambian de significado y denotan otras funciones en el contexto en el cual están las personas. Es decir, la inflexión es un hecho que de repente hace que todo cambie. Larrosa (2014) apela a la experiencia y supone un acontecimiento de algo que abre la posibilidad de construir.

[204] Yiminson Riascos Torres, Psicólogo, Ph.D Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales, especialista en gestión de proyectos, magister en educación de la Universidad de Manizales, docente de la Universidad de Manizales.

El proceso investigativo se refiere a ciertas claves para vivir juntos a partir del reconocimiento del otro como elemento clave y condición indispensable para cohabitar espacios comunes, lugar en el que emerge la alteridad y el principio de exterioridad de tal manera que confiere importancia al lugar de la experiencia como elemento vital.

Exordio del lado de los que hacen posible la inflexión

Para Comte era preocupante que las nacientes ciencias sociales fueran consideradas por algunos autores de su tiempo como meras especulaciones, porque no contaban con un método como el de la física, formulado por Newton. Entonces, prescribió el método del positivismo semejante al de la física, en el cual la medición de los fenómenos sociales fue clave para desarrollar la disciplina que él estaba fundando, la sociología. En esta forma, las ciencias sociales nacieron bajo el signo del paradigma científico de las ciencias naturales, sin reconocer que su objeto de estudio era mucho más complejo y que los fenómenos históricos son irrepetibles (Prats, 2011).

Interesa aquí, por tanto, explorar la manera en que la diversidad humana ha dado pie a un pensamiento que, de diferentes modos, amplifica los modos de comprender las relaciones sociales, las relaciones entre el cuerpo y el territorio. Para ello, es preciso trascender el camino especulativo y el camino empirista incapaces de encontrar los caminos del mundo de la vida.

En ese mundo de la modernidad racionalista y luego del positivismo, el pensamiento europeo olvidó un principio ético del eudemonismo aristotélico que consistía en la búsqueda de la felicidad, de modo que se cambió el eudemonismo por la deontología, la felicidad por el deber. Quizás, la interpretación de la cristiandad de la salvación y de la culpa, que ubican la felicidad en la escatología, fuera de la historia, en el tiempo de

Dios, desdeñó la felicidad como principio ético para ser buscada en este mundo. Entonces, la educación se propuso encontrar lo que se debe hacer para no transgredir las normas morales y las leyes, según el sentido kantiano del deber, con la creencia de que la felicidad solo era otorgada por dios como una gracia alcanzable solo después de la muerte. Los seres humanos, por consiguiente, estábamos condenados desde siempre a padecer la infelicidad causada por el pecado de Adán, que derivaba en la renuncia a la felicidad en este mundo y en la obligación del deber bajo el signo negativo de no transgresión de las leyes.

Pensar, hablar y asumir la antropología simbólica de Lluís Duch en su relación con la subjetividad y la diversidad en los grupos de acogida, supone la preocupación por asuntos referidos a desarrollos formativos que propician espacios y escenarios de participación, interacción y conocimiento de nuevas formas de ver y habitar el mundo. Admite también la posibilidad de un recorrido conjunto por espacios de encuentro y de organización, en los que se puedan expresar opiniones y explorar la manera en que cada quien ha construido su identidad como ciudadano a partir del cuidado, basado en la igualdad, la inclusión y el respeto por el otro.

De modo que la investigación de la cual surge el presente artículo plantea la necesidad de comprender las subjetividades según la antropología simbólica en la educación superior en Colombia, entendida como escenario de diálogos imperfectos, para el desarrollo de este propósito se gravitó por investigaciones similares, previas que fundamentaron la metodología, la conceptualización y los resultados, visibilizando la importancia de observar y atender la diversidad como elemento categorial inmerso en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el escenario universitario, con el fin de aportar proponer un modelo de configuración de la diversidad en la praxis curricular en el entorno del sistema de educación superior en Colombia, que permita nuevas comprensiones sobre las prácticas educativas.

Sobre esta categoría, los exponentes más cabales son Desmond Tutu, activista sudafricano sobre los derechos humanos, clérigo y pacifista sudafricano que adquirió fama internacional durante la década de 1980 a causa de su lucha contra el Apartheid, Nelson Mandela, activista contra el Apartheid, político y filántropo sudafricano que presidió su país de 1994 a 1999; y Michael Battle, teólogo moral episcopal conocido por sus trabajos sobre espiritualidad, reconciliación y el pensamiento de Desmond Tutu, ellos apuntan: Ubuntu es la forma plural de la palabra africana "bantú", acuñada por Wilhelm Bleek para identificar un vínculo lingüístico similar entre los hablantes africanos. Ubuntu significa "humanidad", y está relacionado tanto con "*umuntu*", que es la categoría de la fuerza humana inteligente, que incluye espíritus, la muerte y la vida humana, como a "*ntu*", que es el ser divino metadinámico. *Tutu* pertenece al pueblo Xhosa, y el sentido que le da a "*Ubuntu*" viene del proverbio Xhosa: "*Ubuntu ungamuntu ngabanye abantu*", lo cual se traduciría como "cada humanidad individual se expresa idealmente en la relación con los demás", o "la persona depende de otras personas para ser persona"[205].

De estas concepciones, se desprende una visión comunitaria, compleja y diversa que concibe la comunidad humana como base del bien ser y el bien estar de todos los seres humanos. En la práctica esto se

[205] Tomado de: "Ubuntu" Como modelo de justicia restaurativa. Un aporte africano al debate sobre la igualdad y la dignidad humana, el profesor Jean-Bosco Kakozi Kashindi es de nacionalidad congolesa, nativo "swahilihablante". Realizó estudios en filosofía y ciencias humanas, en la República Democrática del Congo. Maestro en Estudios Latinoamericanos, en la Universidad Nacional Autónoma de México, y ahora pasante de doctorado en el mismo posgrado de la misma universidad. Trabaja impartiendo clases de lengua swahili en el programa de maestría en Estudios de África, en el Centro de Estudios de Asia y África, del Colegio de México. Sus líneas de investigación versan sobre los estudios afroamericanos y estudios africanos, en los campos de historia y filosofías latinoamericana y africana. Hace una comparación Una comparación entre '*ubuntu*' como antología relacional en la filosofía africana bantú y el planteamiento "nosótrico".

traduce en que un grupo de personas se reconocen y habitan un territorio a partir del lenguaje, la caricia, el cuidado, el reconocimiento. No se reduce solamente a estar juntos bajo una relación jurídica o de filiación en la relación padres – madre e hijos, o una relación centrada en el desempeño de roles en el trabajo, sino que se extiende a los demás miembros lejanos de la familia y de quienes cohabitan el mismo escenario o lo trascienden. En efecto, es pensar en el tío, los primos, entre otros. Ahora bien, en el escenario universitario es menester pensar en los colectivos que se establecen con propósitos más o menos claros como los grupos de acogida en los cuales *Ubuntu ilumina* construcciones simbólicas de representación del sujeto, la mujer, el hombre, la familia en tanto fenómenos contiguos, es decir, tangentes en su especificidad simbólica y en su posible pertenencia a un mismo contexto geohistórico, en el que se ponen al descubierto múltiples significados y motivaciones en la comprensión de género, los feminicidios, los abusos contra la mujer y las poblaciones menos favorecidas que hacen evidente la necesidad de una relectura crítica del presente y establecer formas particulares de habitar el mundo.

El pensamiento de Duch constituye un compromiso expreso por el entorno, el mito, el símbolo y la razón. Pero, también, de los ámbitos fundamentales de la vida cotidiana, en los que se ponen en juego los alcances de nuestra interpretación del mundo: la salud, el cuerpo, la familia, la ciudad, la eticidad, la estética, el cuidado del otro y la religión.

El ser humano se ubica en un mundo que no ha escogido, ni previsto, pero desde su interior deberá convertirse, poco a poco, en su ambiente propicio mediante el empalabrarse y empalabrar el mundo que habita, construyendo significados y resignificando su realidad. Empalabrar es un término abordado por Duch (2002) una tarea propia del ser humano que le permite percibir el mundo, darle un sentido, nombrarlo, significarlo y

habitarlo, en su origen remite a "Apalabrar" lo cual quiere decir "ponerse de acuerdo". Demanda acción en contexto de actuación, sin embargo, la palabra "Empalabrar" es hacer versiones de la realidad, versiones de uno, versiones de aquello, versiones del mundo, es hacer entrar la realidad en palabras. No es adecuado y pertinente minimizar las palabras, sino contemplarlas en toda su extensión lo cual que implica pensamientos, reflexiones y acciones.

Sobre este particular, en su texto Empalabrar el mundo, Lluís Duch plantea que para que el ser humano pueda llevar a cabo esa tarea, necesita un conjunto de transmisiones que le faciliten la inserción en el trayecto vital que le corresponde, en cuyo recorrido deberá ser acogido en el seno de una comunidad y reconocido por ella y a ello lo denominó codependencia; por ejemplo, el escenario familiar, lo que Katya Mandoki (2007) llama Matriz familiar, de tal manera que con la ayuda de procesos pedagógicos adecuados, la persona será capaz de nombrar el mundo para orientarse a través de los caminos de la vida y que, paulatinamente, el mundo vaya convirtiéndose en su mundo. Igualmente, llegar a la comunidad educativa implica un proceso de empalabramiento y apropiación que acoge y reconoce la persona y le permite construir significación, transformación de su mundo y fortalecer esa competencia.

Retomando a Duch (2002), esa competencia le permitirá a la persona mostrar la calidad humana de sus interacciones porque el ser humano es lo que es en sus procesos psicológicos por sus relaciones y en este aspecto es importante señalar la labor de la familia, del ámbito educativo y de la relación docente-estudiante en la construcción de tal competencia.

Bien, en la praxis simbólica, el símbolo se presenta como la creación de un centro que logra abolir el caos proveniente de un tiempo y un espacio contingentes y desestructurantes ante la caoticidad que amenaza

la experiencia cotidiana, de modo que la función del símbolo en la vida colectiva, en el estar juntos, en vivir juntos, en el reconocernos consiste en proveer un ámbito de reconciliación, es estar en Ubuntu, en la observancia del territorio, del empalabramiento, del lenguaje, de lo estético y lo ético, de la cultura, de lo social, de lo construido y lo por construir en la experiencia del grupo.

Precisamente en la construcción de realidad y sobre la experiencia en el mundo Larrosa plantea (2006) que esta tiene una estrecha relación con el lenguaje, con la subjetividad. En su texto sobre la experiencia, expresa; la experiencia "es eso que me pasa, no lo que pasa, sino, eso que me pasa" (p. 88), de modo que la experiencia no es lo que le sucede a uno, es lo que se hace con lo que le sucede a uno, lo cual supone de alguna manera la existencia, la experiencia, la ocurrencia de un evento lo cual demanda pasar de algo que soy, significa la existencia de algo que no depende de la persona y por tanto no es una proyección de sí mismo, de tal manera que da lugar a pensar en diversidad a partir de la experiencia como algo que sucede en la interacción con el mundo, de modo que la experiencia en el grupo de acogida es acción viva, sentida y construida a partir de lo simbólico.

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento, un evento, un hecho o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mi lenguaje, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis emociones, ni de mis creaciones mentales, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, ni de mis circunstancias, ni de mis estados, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad, significa otra cosa de lo que soy "yo", implica la construcción del conocimiento de la propia identidad, implica la toma de conciencia de mi permanencia a través del estímulo del empalabrar.

Por tanto, es necesario hablar de la diversidad y de cómo esta juega un papel central en la configuración de las prácticas sociales y culturales de los pueblos, y ha sido clave en todos los procesos de humanización. No obstante, por cierta marginación de la filosofía, del arte, de la estética y la lúdica, el estudio de la diversidad ha sido prudente y moderado. Desde el siglo XX, diversos motivos han impulsado una comprensión más amplia y compleja de la diversidad como fenómeno y condición social. Una suerte de expansión y su valor ha comenzado a ser reconocido en el presente.

Interesa por tanto explorar la manera en que, al hablar de diversidad humana, se da lugar a un pensamiento que amplifica los modos de comprender las relaciones humanas, las relaciones entre el cuerpo y el territorio. Para ello, es preciso avanzar en la constitución de matrices en la vida familiar, social, escolar, laboral, que conducen a dimensiones sensibles del mundo de la vida.

Una teoría sobre la diversidad en la cual se elaboren los conceptos y las pautas que fundamenten la práctica educativa respecto a lo que se enseña y a la forma como se enseña, es una preocupación profunda cuando se pone como propósito de la educación la felicidad de los estudiantes y también de los docentes, en la construcción de una sociedad feliz. En calidad de testimonio, la diversidad permite expresar el fenómeno de la diversidad humana que tiene una dimensión sensible que convoca a vivir juntos.

Notas al cierre - Conclusiones

En términos de Duch, tender puentes entre universos que el pensamiento dual considera como irreconciliables, de modo que el símbolo emerge como vehículo de acceso hacia la complementariedad de los sujetos, en Paul Ricoeur (1960) en el sentido de que las “dos modalidades de la expresividad (cósmica y psíquica) deben completarse con una tercera, cual es la imaginación poética”. Paul Ricoeur (1960) declara que

el símbolo sirve de impulso y de guía para "llegar a ser uno mismo" no en oposición a la función cósmica de los símbolos, tal como se pone de manifiesto, por ejemplo, en las epifanías de los universos religiosos, sino en la complementariedad de elementos a primera vista irreconciliables. Cuerpo y Psique son los dos polos de la misma expresión; me expreso expresando el mundo; exploro mi propia sacralidad descifrando la del mundo como alteración azarosa, singular y continua cuyos efectos modifican el sentido de lo histórico, lo social o lo político además de lo cultural, lo estatuido y lo construido en el grupo. En un sentido coloquial es todo lo que sucede y tiene un carácter poco común, experiencia contenida en lo que nos sucede y nos excede entre amigos, compañeros, familiares, en acontecimientos que se guardan y han de venir en lo humano como construcción social.

Ante la fragilidad de su propia naturaleza, la humanidad pone en movimiento como dispositivo, la totalidad de sus recursos expresivos e imaginativos en sus plegarias y sus ofrendas, de tal manera que Duch otorga importancia a los universos simbólicos cuando afirma que una buena praxis pedagógica atravesada por la realidad social, que también es práctica social subjetiva objetivada, condicionante, como alienante o liberadora, en relación con la vida del grupo de acogida, debería ocuparse y preocuparse de manera prioritaria por la formación del deseo.

Referencias

Duch, L. (2002). Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud. Madrid: Trotta.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Educación y pedagogía, 18.

Mandoki, K. (2007). Prácticas estéticas e identidades sociales: Prosaica II. México: Siglo XXI.

Prats, J. (2011). Las ciencias sociales en el contexto del conocimiento científico. La Investigación en Ciencias Sociales. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de les Ciències Socials.

Ricoeur, P. (1960). Finitude et culpabilité. París, Aubier: L. Duch, Estaciones.

Skliar, C. J. L. (2014). Experiencia y alteridad en educación. Argentina: Homosapiens.

Prácticas pedagógicas incluyentes: una posibilidad para construir escuelas democráticas

CLAUDIA PATRICIA JIMENEZ GUZMAN[206]

Resumen

Esta ponencia se presenta en el marco de la Investigación Doctoral "Practicas pedagógicas Incluyentes", en la cual se abordan las prácticas pedagógicas desde una perspectiva *incluyente* como una de las categorías centrales. La investigación tiene como objetivo Develar las practicas pedagógicas que implementan *los maestros y las concepciones que subyacen en ella desde una perspectiva incluyente. Este proceso se realiza a través de la* investigación cualitativa, con enfoque hermenéutico, abordando la fenomenología de la práctica, en la que se busca reconocer la experiencia vivida de 15 maestros de básica primaria de las instituciones Educativas del municipio de Manizales.

La educación es un derecho fundamental de toda persona y es el motor de desarrollo humano, ya que, a través de la formación integral, busca ampliar las oportunidades de las personas, reconociendo sus derechos y capacidades. Para vivenciar el desarrollo humano en una sociedad, es necesario el reconocimiento a la diversidad humana, las necesidades, las identidades y las culturas.

A nivel educativo, durante las últimas décadas del siglo XX, el término diversidad e inclusión ha cobrado fuerza, lo que implica un cambio en la mirada del sujeto sobre ello y en la organización de los centros educativos, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas; con el objetivo de minimizar las desigualdades y generar procesos de reconocimiento y participación en los procesos de convivencia. Desde

[206] DOCENTE UNIVERSIDAD DE MANIZALES-INSTITUTO PEDAGÓGICO

esta mirada, es necesario tomar consciencia sobre la práctica pedagógica y todo lo que ella implica, lo que se construye en el día a día colectivamente en el contexto escolar, para pensar en una escuela sin exclusiones, donde se construyen comunidades de aprendizaje, de descubrimiento e indagación del conocimiento y en contextos democráticos.

Hablar de diversidad como señala Gimeno (1999), alude a la circunstancia de que las personas somos distintas y diferentes, dentro de la igualdad común que nos une. Esta diversidad en el ser humano se puede evidenciar en el ámbito interindividual que expresa los rasgos comunes que proporciona el sexo, la cultura de género, y los aprendizajes compartidos, aspectos que imponen un sesgo homogéneo en los comportamientos y pensamientos. A nivel Intergrupal, se puede decir que cada persona tiene su propia manera de actuar en un determinado contexto social, familiar y escolar, lo que influyen en el ámbito interindividual; factores que muestran la diversidad como algo incuestionable, valioso, genuino y connatural al ser humano.

Para Melero (2002), la diversidad no es un *slogan* de moda, es un discurso ideológico que invita a la transformación de la práctica pedagógica que exige otro modo de educación considerando la diferencia como valor agregado en el ser humano.

En concordancia con estas apuestas, son las instituciones las que deben centrar su atención en realizar propuestas sociales, políticas y educativas que garanticen un desarrollo integral atendiendo a la diversidad, es decir, que todos los estudiantes gocen de una educación inclusiva, que reconozca sus potencialidades y capacidades, en escenarios de participación y reconocimiento como lo plantea la UNESCO en 2009 al referenciar la educación inclusiva como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para lograr una

educación de calidad para todos, porque responde a las necesidades comunes e individuales de la comunidad educativa.

Por tal razón, se hace necesario prestar especial atención a las prácticas pedagógicas, pues es el docente quien debe orientar su labor al cumplimiento a una educación desde la perspectiva de la atención en y para la diversidad, lo que exige al maestro acondicionar su quehacer pedagógico a las necesidades de los estudiantes, enseñar de diferentes maneras e integrar distintos enfoques y perspectivas en relación a los saberes, para que todos sus estudiantes se beneficien de una educación para todos.

En el aula de clase confluyen diversidad de estudiantes, con características, necesidades e intereses distintos, y por ende el sistema educativo, las instituciones educativas, y los docentes deben reconocer esas diferencias para planear y gestionar el aula de clase, respondiendo a los intereses y requerimientos de la comunidad educativa, aportando a su desarrollo integral; es por esto que las prácticas pedagógicas deben responder a esa diversidad, asumiéndola como algo inherente al ser humano, pues como lo expresa Garanto:

> El concepto de diversidad, acoge múltiples realidades sin hacer referencia al déficit y sí a la originalidad e idiosincrasia de cada uno con sus potencialidades y carencias, con rasgos característicos que le hacen ser único e irrepetible. Por lo tanto todo ser humano tiene cabida dentro del concepto de la diversidad, desde los más inteligentes y capaces hasta los más necesitados, desde los que se hallan en ambientes socio familiares ricos hasta los que se mueven en ambientes 'pobres' o desfavorecidos, desde los que forman parte de mayorías étnicas hasta los de minorías étnicas...Cada persona..., cada alumno tiene una diversidad de necesidades educativas que vienen dadas por múltiples factores -sexo, edad, capacidad,

motivación, intereses, momento madurativo, origen social, estilos cognitivos, ritmo de trabajo, nivel socioeconómico, etc. (1994, p. 19)

Es importante entonces un cambio de mirada del sujeto, donde la expresión y la claridad de "diversidad" nos ayude a pasar la frontera que delimita y separa el nosotros de los otros, para pensar en un ser humano, en un yo mismo, en un entre nosotros como plantea Skliar.

No se puede seguir abusando del termino de diversidad como si fuera desigualdad, una cosa son las diferencias entre las personas, que es consustancial al ser humano y otra muy distinta son las desigualdades que se establecen en los seres humanos a causa de las diferencias. Según Blanco (1999) "El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada". Ante esto, la educación tiene el desafío de construir sociedades inclusivas, que permitan la expresión de las subjetividades, el reconocimiento de las diferencias y el respeto del derecho a ser, sentir y desarrollarse libremente. Para garantizar ese derecho desde el ámbito educativo, a nivel mundial, la UNESCO exige a los Estados implementar unas políticas de inclusión educativa que hagan énfasis en la efectiva vinculación mediante la generación de ambientes inclusivos lo cual supone respetar, entender y proteger la diversidad. Los sistemas educativos, las escuelas y los docentes principalmente responden a las expectativas y necesidades de los alumnos mediante la garantía de un igual acceso efectivo a la educación y a un marco curricular unitario (Opertti, 2008, p.17).

Pensar en una Educación que responda a la diversidad de todos los estudiantes, implica reflexionar sobre el estar juntos, pero también sobre cómo hacer realidad una pedagogía de la alteridad en las instituciones educativas para lograr verdaderos contextos democráticos.

La ficción de estar juntos ya la conocemos se ha universalizado el acceso a la enseñanza, a nivel mundial, de tal manera que la pregunta ya no es tanto como hago para dejar pasar a alguien, a pesar que sabemos que todavía es un problema y un dilema, sino que hacemos una vez que estamos juntos (Skliar, 2010).

Este planteamiento que hace Skliar, no se aleja hoy de la realidad de nuestro sistema educativo, ya que este se caracterizado por la homogeneidad institucional y pedagógica, olvidándose del verdadero sentido de la educación y tratando de normalizar y homogenizar cada día más la diversidad de los seres humanos a través de la imposición de normas, estándares y mínimos que rompen con la esencia del ser humano.

Desde esta perspectiva, es importante preguntarnos ¿cómo minimizar las barreras que día a día limitan el acceso y la participación en igualdad de condiciones de todos los seres humanos? ¿Cómo pensar una educación que propenda por la presencia del otro en el contexto educativo, sin olvidar su existencia en un momento, espacio, lugar o situación determinada? Estos cuestionamientos nos invitan a pensar en una práctica pedagógica en el marco de una escuela para todos, una *Pedagogía de la alteridad.*

Pensar en una escuela para todos requiere que los maestros realizar una práctica pedagógica reflexiva, consciente, intencionada y planeada, que parta de las particularidades e intereses del contexto para minimizar al máximo las barreras para el aprendizaje y la participación de todos y todas. En este sentido es importante tener claro que la diversidad implica pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, para poder

establecer relaciones con el otro, en cada conversación, en cada encuentro, en cada mirada, que permita construir otra posibilidad para estar juntos.

Para Levinas pensar la alteridad implica respetar al otro en su diferencia, partiendo de mi propia alteridad para relacionarme diferente a través del dialogo, del respeto, la tolerancia, la aceptación de la diferencia y no solo de la semejanza (Fernández, 2015). De esta manera una pedagogía de la alteridad es aquella que centra la relación humana como aspecto fundamental, en el que el maestro acoge a estudiante sin reparar su estado o procedencia con la idea de generar un acompañamiento en ese proceso de descubrimiento y creación de la realidad (Jaramillo, 2017).

La relación con el otro implica trascender el cara a cara al rostro que deja huella, *que me cuestiona, me valida, me reconoce, pero también me juzga, me conmueve, me acoge; en otras palabras, soy porque estoy en relación conmigo mismo y con el otro,* "es el otro que viene hacia mi e interactúa conmigo lo que hace emerger mi identidad individual, y no al revés" (Fernández, 2015, p. 430).

Una de las principales finalidades de la práctica pedagógica será establecer el vínculo de la alteridad a través del cual el alumno pueda adquirir herramientas que le ayuden a situarse en la realidad que vive para transformarla.

De esta manera, la atención a la diversidad es el gran reto de la escuela de hoy, pues exige grandes transformaciones en el quehacer docente, en disponerse y actuar coherentemente a las necesidades de las realidades y en un sentido amplio: una reorganización de la escuela. Ya que la escuela a lo largo de la historia ha sido impregnada por modelos homogeneizantes, tradicionalistas, que conciben la diversidad como un obstáculo; y a pesar de todos esfuerzos a nivel académico, político y educativo, continúan presentes de una u

otra manera en los establecimientos educativos. Por lo cual, para lograr una transformación al interior de la escuela y el mejoramiento de la calidad de la educación, la atención educativa a la diversidad debe ser entendida como lo expresó (Sáez, 1997):

> Un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, el respeto y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. Por consiguiente, estamos planteando abandonar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana. (p.30)

Referencias

Blanco, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Artículo en: "Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". Álvaro Marchesi, César Coll, Jesús Palacios. (Editorial Alianza Psicología. Madrid).

Fernández. O. G. (2015). Levinas y la Alteridad. Cinco planos. Universidad de la Rioja.

Garanto, J. (1994). Concepto de la diversidad e implicaciones psicopedagógicas. V Jornada sobre Orientación Psicopedagógica y Atención a la Diversidad. Barcelona. Asociación Catalana de Orientación Escolar y Profesional (ACOEP), pp. 17-28.

Gimeno, J. (1999ª). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). Aula de Innovación Educativa.

Jaramillo. D. (2017). La escuela con mayúscula: configurando una escuela para el – reconocimiento.

Sáez. 1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz y R. De Haro (Eds.): 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro. Murcia: Universidad de Murcia. Sáez Carreras, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García (Coords.): La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI. Málaga: Aljibe, pp.19-35.

Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Educación y Pedagogía, 22*(56), 101-111.

Gravidez na adolescência, uma abordagem na escola para diversidade sexual e relações de gênero

THIAGO DE SOUZA MOURA[207] *E SILVANA SOARES DE ARAÚJO MESQUITA*[208]

Resumo

A pesquisa se volta para reflexões sobre a gravidez na adolescência na escola a partir dos estudos de gênero. Parte-se da perspectiva de uma educação sexual direcionada para a construção da sexualidade dos sujeitos. A metodologia possui caráter qualitativo com uso de dois instrumentos metodológicos: questionários e oficinas pedagógicas. Participaram do trabalho, 25 estudantes dos anos finais do ensino fundamental, com faixa etária entre os 14 e 17 anos de idade, em uma escola pública no interior do Rio de Janeiro. A escola aparece como um lugar potencial para novas abordagens sobre o assunto.

Introdução

O presente estudo revisitou o tema da gravidez na adolescência, no cotidiano escolar, segundo as percepções dos estudantes. A partir da pesquisa questiona-se: a escola se configura como um espaço convidativo para a construção de olhares sobre diversidade ou encontra-se na condição de um regime homogeneizador dos sujeitos que passam por esse lugar? A pesquisa buscou a construção de uma abordagem desbiologizante sobre o assunto, isto é, sem uma análise apenas baseada no sujeito biológico. Ela foi realizada mediante uma aproximação teórica-metodológica voltada para os estudos de gênero sobre a gravidez adolescente, com uma proposta de reflexão sobre a formação das sexualidades dos estudantes participantes do trabalho. Portanto, o estudo tem como objetivo principal compreender como se manifesta as relações de gênero,

[207] Doutorando em Educação PUC-Rio

[208] Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio

no que se refere ao tema da gravidez na adolescência na escola; e contribuir com uma prática pedagógica voltada para inclusão de todos estudantes nas reflexões acerca do tema. Dessa forma, inclui-se considerações sobre sexualidade e diversidade sexual. A pesquisa desdobra-se em duas questões norteadoras: De que forma às relações de gênero encontram-se arraigadas nas percepções dos alunos na escola sobre a gravidez na adolescência? Como a diversidade sexual aparece nessas discussões?

Metodologia

A metodologia de cunho qualitativo foi utilizada neste estudo, pois trata-se de uma investigação voltada para as subjetividades, particularidades, especificidades e visões de mundo dos sujeitos (Minayo, 2007). O desenvolvimento do trabalho se deu através do uso de dois instrumentos metodológicos: questionários e oficinas pedagógicas. As questões dos questionários abrangeram os seguintes eixos temáticos: educação sexual, gravidez na adolescência, relações de gênero e sexualidade. E as oficinas pedagógicas ocorreram através de debates sobre os referidos assuntos dos questionários. Isso foi realizado com a utilização de casos reais, uso de vídeos e imagens. Para tal, participaram do trabalho, vinte e cinco estudantes dos anos finais do ensino fundamental, com faixa etária entre catorze e dezessete anos de idade, em uma escola pública no interior do Rio de Janeiro.

Educação sexual biologizante ou uma educação para sexualidade?

Durante o ofício dos autores deste texto, enquanto professores de ciências na educação básica, foi observado que assuntos ligados à educação sexual acabavam sendo direcionados para os docentes dessa área de formação (Ciências Biológicas). Analisa-se que isso pode ser resultado de uma construção histórico-social da área de saúde com a educação sexual (Santos, 2018). Embora, exista uma construção biomédica da educação

sexual, questiona-se: por que professores, independentes de suas especialidades, não se percebem como aptos para o desenvolvimento do tema educação sexual na escola? Desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), a escola presenciou determinados avanços acerca da educação sexual, porém percebe-se através do cotidiano escolar a necessidade de um movimento constante para aprofundamento do tema na escola. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) suprimiu em sua constituição termos como gênero e orientação sexual, restringindo o cunho do debate da educação sexual na escola para uma abordagem voltada para reprodução humana na disciplina de ciências, preterindo as outras licenciaturas no debate. Por isso, essa pesquisa ganha relevância, pois permite o debate sobre a gravidez na adolescência através dos estudos de gênero com reflexões que excedem uma visão exclusivamente biológico acerca do tema diante da ascensão de um cenário político conservador que inibe a prática na escola. O referencial teórico da pesquisa dialoga com as pesquisadoras Heilborn (2006) e Altmann (2005) que apresentam considerações em seus trabalhos sobre educação sexual e a gravidez na adolescência permeados pelos estudos de gênero. A primeira defende a necessidade de uma educação sexual voltada para a construção das sexualidades dos adolescentes. Segundo Heilborn (2006) o processo de construção da sexualidade "trata-se de um processo de experimentação pessoal e de impregnação pela cultura sexual do grupo. O aprendizado constitui-se na familiarização de representações, valores, papeis de gênero, rituais de interação e de práticas, presentes na noção de cultura sexual" (p.35).

Embora o viés biológico também esteja presente nesse processo, ele não determina a forma como a sexualidade de cada sujeito é construída. Os fatores culturais e sociais ganham espaço na construção dos sujeitos, sua individualização e reverberação da visibilidade de suas subjetividades. As vivências nos corpos

não devem ser apontadas em uma esfera generalista, mas regidas pela diversidade de possibilidades que atravessa a vida. Para Altmann (2001), a educação sexual deve ser pensada e repensada mediante uma "ação crítica, reflexiva e educativa" (p.2). E os corpos generificados dos gêneros excedem a ótica da constituição biológica, sendo um processo impactado pela construção social (Altmann, 2005). A Educação Sexual ofertada pelas escolas deve ser refletida para uma educação que, de fato, reconheça as necessidades dos nossos alunos fazendo a diferença em suas vidas. A gravidez na adolescência como um dos eixos da educação sexual aparece neste estudo como veículo para reflexões acerca dos estudos de gênero associados ao assunto e seus desdobramentos nas relações sociais. Portanto, se trata de uma pesquisa direcionada para identificar a relevância (ou não) de todos alunos terem contato com a temática da gravidez na adolescência na escola, entre outras, visto que uma educação para sexualidade permite essa possibilidade plural de existência dos sujeitos e suas múltiplas vivências no ambiente escolar.

Escola: um lugar para construção de si e do outro

A escola pública representa um lugar potente para existência da pluralidade de sujeitos em suas diferenças, mas ao mesmo tempo pode atuar como um espaço homogeneizador dos corpos e das vidas. A interculturalidade crítica se faz presente também neste estudo, que identifica a potencialidade de uma educação intercultural na escola como meio para o reconhecimento e valorização das diferenças culturais. Visto o panorama histórico da construção identitária na América Latina, onde uma homogeneização cultural impregnou-se ao longo de seu processo colonizador, situando a escola como um dos lugares usados para reprodução dessa uniformização dos sujeitos, uma educação intercultural faz-se necessária para visibilidade da existência igualitária do outro nesse processo (Candau, 2011). A perspectiva das relações de gênero nesta

pesquisa segue o caminho das transformações sociais, visto que as percepções de gênero não devem ser contempladas sob a égide da estabilidade, mas sim de forma instável e fluida, sujeito a alterações segundo as reverberações da sociedade vigente sobre o sujeito e das subjetividades do sujeito sobre si mesmo e consequentemente na própria sociedade (Louro, 2013). Dessa forma, a diversidade sexual conquista espaço neste trabalho, pois o estudo dialoga com uma educação sexual voltada para a construção das sexualidades dos alunos. O autor Alexandre Bortolini (2008) fala sobre a necessidade de uma educação sexual que contemple a diversidade na escola, afinal as discussões sobre sexualidades em construção, ou seja, as vivências de suas sexualidades, devem ir além de um conceito heterossexual universal sobre o assunto. Assim, a escola deve olhar para alunas e alunos, tendo em vista um posicionamento crítico referente a diversidade sexual, que existe em nossa sociedade. As vivências no ambiente escolar atravessam a vida de cada indivíduo, gerando impactos em suas trajetórias.

Discussão/Resultados

Com uma abordagem desbiologizante na gravidez adolescente, voltada para os estudos de gênero, a presente pesquisa permitiu que os alunos da escola fossem visibilizados em suas subjetividades, uma vez que a temática da sexualidade ganha espaço para uma discussão capaz de dar visibilidade a diversidade desses sujeitos. A homogeneização das sexualidades situa-se em um dos estigmas associados à gravidez adolescente, porém não é o único. A própria nomenclatura “gravidez indesejada”, também pode ser vista como retrato disso. Será que esses estigmas consideram, de fato, toda as vivências possíveis de uma gravidez nesta etapa da vida ou são impostos pela sociedade como uma norma a ser seguida, por aqueles que não apresentam espaço para serem ouvidos nessa questão? Assim, segue-se as percepções dos participantes desta pesquisa sobre como o

tema gravidez deveria ser abordado na escola e as possíveis razões da gravidez na adolescência na visão dos alunos. Neste estudo sobre a gravidez na adolescência revisitada pelos estudos de gênero, pressupõe-se outras considerações apontadas pelo campo estudado como a percepção de que o tema em questão não reconhece a orientação sexual, ou seja, o tema gravidez na adolescência, uma vez tratado enquanto reprodução humana, exclui a possibilidade da abordagem de uma temática voltada para a diversidade sexual. Essa constatação evidencia-se na fala dos seguintes alunos:

> A maioria das pessoas vão fazer sexo, portanto, acho que cabe a família orientar ou fazer sexo seguro respeitando a diversidade por exemplo: sexo lésbico. Ninguém fala como se proteger). Obs.: a maioria das pessoas não sabe que sexo entre mulheres precisa sim de proteção, como preservativo feminino (pouquíssimo conhecido), o plástico filme. (Aluna 4)

> Gravidez na adolescência deve se falar mais nas escolas, porque mesmo não precisando dessa ajuda, pode ajudar muitas meninas a tomar cuidado. E outra coisa que eu também acho que se deve falar em escola é sobre orientação sexual, gênero. Isso ajuda agente do Grupo LGBT até mesmo a elas, pra eles não crescer com isso na cabeça que é errado ou pra eles não tornarem um monstro que é um (a) homofóbico (a). (Aluno 21)

A prática de uma educação sexual voltada para sexualidade e não para reprodução humana permite que todos os alunos tenham acesso ao diálogo sobre o assunto. E, com isso, permite que compartilhem suas próprias experiências sobre sua própria sexualidade. Uma das alunas participantes das oficinas (Aluna 4), através de sua percepção, aponta que ninguém, infere-se família ou escola, fala como deveria ocorrer a proteção durante o sexo lésbico. Mesmo carente de informações sobre o tema, nota-se na fala da aluna um movimento próprio para busca de conhecimento acerca do assunto. Enquanto o aluno 21 destaca a relevância de uma educação

sexual na escola que dialogue sobre a diversidade sexual como forma de redução do preconceito vigente em nossa sociedade.

Especificamente, sobre algumas possíveis razões para gravidez na adolescência, os alunos apontaram a falta de informação (12), de preservativos (12), de responsabilidade (8), de experiência (3), de diálogos com a família (5), vontade própria (4) e atividade sexual precoce (4). Essa falta de informação se destaca nas percepções dos alunos, assim como a falta de responsabilidade e a ausência de diálogos com a família. A atividade sexual precoce que se corrobora também na falta de experiência ganha espaço nas percepções dos alunos. Esses dados podem ser vistos de forma explícita na fala dos seguintes alunos: "Acho que pela falta de diálogo dos pais com os filhos sobre esse assunto acaba os deixando sem as informações e cuidados necessários" (Aluno 4). "Na minha opinião é falta de informação. Acho que uma aula de educação sexual seja a solução para a grande parte dos problemas" (Aluna 23).

Os alunos apontam ainda que reconhecem a família e a escola como possíveis fontes para reflexão acerca do assunto, apesar da maioria relatar que não se efetiva. Vale destacar que na percepção dos alunos participantes desta pesquisa suas famílias se encontram em último lugar como exemplos de diálogos reais sobre a construção de suas sexualidades. Mesmo assim, ainda se percebe nas falas dessas estudantes preocupações com caráter exclusivamente biológicos sobre o assunto. Quatro alunos também consideram que a gravidez na adolescência pode se dar por vontade própria do jovem envolvido. Neste caso, se percebe uma culpabilização das meninas nos casos de gravidez adolescente. Essa realidade pode ser vista na fala de uma das alunas do estudo: "Os motivos são que as meninas não usam preservativo. Porque a maioria das meninas perdem a virgindade cedo e deve achar que não vão engravidar" (Aluna 19).

Isto é, fica nítido uma responsabilização das meninas pela gravidez na adolescência, inclusive no uso do preservativo, sem uma única referência ao papel dos meninos no ocorrido. A partir do aprofundamento e análise das percepções dos alunos sobre o tema, podemos inferir dois caminhos sobre o assunto. Primeiro, a mulher ainda carrega consigo o estigma de "causadora da gravidez", ou seja, aconteceu por sua causa ou as percepções nas falas desses estudantes reconfiguram o posicionamento da mulher como parte fundamental nas decisões sobre anticoncepção. Portanto, essa responsabilidade ainda ecoa exclusivamente no corpo da mulher. Inclusive quando o assunto aponta para a busca do prazer próprio na vivência da sua sexualidade. Segundo, a escola aparece com um papel de referência na vida dos alunos para refletirem sobre a gravidez na adolescência e a construção de suas sexualidades.

Conclusões

As considerações analisadas nas percepções dos alunos, retratam a realidade de uma escola, que não dialoga com seus estudantes sobre a gravidez adolescente, não propiciando reflexões sobre suas sexualidades em formação. O assunto quando abordado, ainda se volta para questões exclusivamente biológicas. Mesmo assim, ao indicar alternativas para essa realidade, os alunos legitimam o papel que a escola pode vir a ter como referência para tratar do tema ligado a sexualidade. A diversidade sexual, uma vez visibilizada nessas discussões, reivindica maior orientação da escola quanto ao debate da sexualidade em contrapartida aos modelos hegemônicos, que são ditos como norma vigente em nossa sociedade. Uma educação sexual voltada para os estudos de gênero e sexualidade pode propiciar um debate sobre o assunto na escola de forma democrática e inclusiva ultrapassando uma discussão apenas biológica. A gravidez na adolescência ainda é vista como culpa das meninas, essa percepção se evidencia na fala de alguns estudantes, inclusive na fala das

próprias meninas. Enquanto isso, os meninos de certa forma "não aparecem nessa discussão". Aparece também nos discursos a vontade própria dos estudantes nessa experiência, porém com críticas a possibilidade de prazer na experimentação de sua sexualidade. Justificativa que precisa ser mais investigada e contextualizada com questões sociais e culturais nos quais esses jovens se inserem. Embora, a pesquisa tenha sido qualitativa, com limites gerados pela limitação de participantes, ainda assim, nos permitiu um diagnóstico de como devemos e podemos avançar nas discussões e reflexões sobre uma educação sexual plural na escola que contemple a todos, sobretudo, no cenário brasileiro atual.

Referências

Altmann, H. (2001). Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Rev. Estud. Fem. [online] 9(*2), 575-585.

Altmann, H. (2005). Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola. Tese de Doutorado– Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação.

Bortolini, A. (Org.). (2008). Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética. 1ª edição – Rio de Janeiro: Pró- Reitoria de Extensão/ UFRJ.

Brasil. (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais. BRASIL.

Brasil. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília.

Candau, V. (2011). Diferenças culturais e educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Heilborn, M. (Org.). (2006). O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz.

Louro, G. (Org.). (2013). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.

Minayo, M. (Org.). (2007). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. —Petrópolis, RJ: Vozes.

Santos, R. (2018). Resistências e emergências nas licenciaturas de Biologia: discursos e práticas sobre sexualidade e gênero. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

Mesa 10

Avances y retos en la educación de las infancias y las juventudes de contextos rurales

La vinculación de materiales de manipulación en las prácticas de aula de matemáticas de docentes de primaria del sector rural

MARY LUZ MARTÍNEZ PINEDA[209]

Resumen

La ponencia tiene como finalidad compartir los resultados obtenidos durante el proceso de investigación enmarcado en la vinculación de materiales de manipulación en las prácticas de aula de matemáticas de docentes de primaria del sector rural de la IED Misael Gómez del municipio de Villagómez, Cundinamarca. En la investigación participaron 12 docentes, 2 son hombres y 10 mujeres, 2 pertenecen al estatuto docente del 2277 y los demás son del 1278, 7 de los docentes cuentan con vinculación en propiedad y los 5 restantes se encuentran en nombramiento provisional, 1 labora en el sector urbano y 11 en zona rural.

Objetivo

Potenciar la vinculación de materiales de manipulación en las prácticas de aula de los docentes de primaria de la Institución Educativa Departamental Misael Gómez de Villagómez Cundinamarca.

Resultados

[209] Magister en Educación, Universidad Santo Tomás; Especialización en Gerencia de Proyectos, Universidad Cooperativa de Colombia; Especialización en Lúdica y recreación, Fundación Universitaria Los Libertadores y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, UPTC Tunja. Actualmente Tutora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional.

La promoción de la importancia del uso de materiales de manipulación en la ejecución de las sesiones pedagógicas del área de matemáticas seguido de una dinamización en los encuentros de comunidades de aprendizaje fomentando la vinculación dentro de las planeaciones de clase de matemáticas de los materiales de manipulación y en consecuencia como parte del proceso realizar talleres en los cuales se orientó la vinculación de los materiales de manipulación en el desarrollo de las sesiones pedagógicas de matemáticas.

Con la ejecución y apropiación de estos propósitos planteados, en primer lugar, se beneficiaron los docentes quienes han podido evidenciar los cambios en sus prácticas de aula, siendo estas, más dinámicas y lúdicas. A su vez, mediante la documentación entregada en los talleres de apoyo recibieron herramientas y estrategias para fortalecer la didáctica propia para el desempeño en aulas de primaria. En segundo lugar, los estudiantes se fortalecieron en sus aprendizajes significativos, teniendo en cuenta que el uso de material de manipulación aporta de manera efectiva a la aprehensión de los saberes y su relación con el contexto. Se presenta a continuación en la Tabla 1, la herramienta de caracterización de habilidades matemáticas implementada con los estudiantes.

Tabla 1

Caracterización de habilidades matemáticas

PLANILLA CONSOLIDADA SOBRE CARACTERIZACIÓN DE HABILIDADES								
	Pensamiento Numérico						Pensamiento Variacional	
Eje de progresión	Comprensión de las relaciones entre números y operaciones.		Uso y sentido de los procedimientos y estrategias con números y operaciones.		Uso e interpretaciones de los números y las operaciones en contextos.		Patrones regularidades y covariación.	Comprensión de la estructura de los conjuntos (propiedades, usos y significados en la resolución de problemas).
Derecho Básico de Aprendizaje.	DBA 3 Establece comparaciones entre cantidades y expresiones que involucran operaciones aditivas y multiplicativas y sus representaciones numéricas.		DBA 2 Propone, desarrolla y justifica estrategias para hacer estimaciones y cálculos con operaciones básicas en la solución de problemas.		DBA 1 Interpreta, formula y resuelve problemas aditivos de composición, transformación y comparación en diferentes contextos; y multiplicativos, directos e inversos, en diferentes contextos.		DBA 8 Describe y representa los aspectos que cambian y permanecen constantes en secuencias y en otras situaciones de variación.	DBA 9 Argumenta sobre situaciones numéricas, geométricas y enunciados verbales en los que aparecen datos desconocidos para definir sus posibles valores según el contexto.
Tarea	**Tarea # 1**	**Tarea # 4**	**Tarea # 2**	**Tarea # 3**	**Tarea # 5**	**Tarea # 6**	**Tarea # 7**	**Tarea # 8**
Habilidad	**Identificar un número**	**Comparar números.**	**Descomponer un número**	**Reconocer el valor posicional.**	**Usar las operaciones básicas en contexto.**	**Reconocer las operaciones básicas.**	**Completar los números faltantes.**	**Calcular valores desconocidos en ejercicios aditivos y multiplicativos.**

Fuente: Elaboración propia según información encontrada

Luego de realizar la caracterización, se formularon estrategias de acuerdo con cada habilidad focalizada como se señala en la Tabla 2.

Tabla 2

Estrategia caracterización de habilidades en matemática

ESTRATEGIAS CARACTERIZACIÓN HABILIDADES MATEMÁTICAS

N°	ESTRATEGIAS	HABILIDAD	ACTIVIDADES	RETO
1	Desarrollo de actividades con material manipulativo que permitan contextualizar situaciones matemáticas.	Identificar un número.	Realizar ejercicios de lectura y escritura de cantidades de dos o más cifras en diferentes contextos. Comparar y ordenar números través de recursos como la calculadora, material gráfico que represente billetes, diagramas de colecciones, entre otros.	Planear y ejecutar secuencias didácticas bajo un enfoque innovador donde se integren las habilidades básicas y actitudes para desarrollar en los estudiantes competencias matemáticas
2	Realizar ejercicios de descomposición y recomposicion de números de diversas formas, transformando escrituras cifradas para realizar el cálculo oral o escrito, reconociendo los algoritmos de las operaciones aditivas básicas de la suma y resta.	Descomponer un número natural	Retomar la construcción de unidades y decenas y sus diferentes composiciones. Utilizar el material concreto como las cajas de 10 para la construcción de la unidades de 10 o decenas, Plantear estrategias para el desarrollo de la operación de suma.	Diseñar y ejecutar actividades motivadoras, con material manipulativo para la descomposición de numeros naturales y resolución de situaciones aditivas.
3	Utilizar recursos manipulativos para la realización de ejercicios contextualizados de valor posicional mediante sesiones de trabajo cooperativo.	Reconocer el valor posicional.	Realizar calculos mediante la descomposición de números, completando hasta la decena siguiente, duplicando, cambiando de posición, multiplicando por múltiplos de 10, y apoyados en material manipulativo.	Plantear actividades que atiendan las diferencias individuales en los resultados de la caracterización de habilidades.
4	Fomentar el aprendizaje cooperativo para la realización de ejercicios de comparación numérica.	Comparar números.	Identificar y comparar números en diferentees situaciones cotidianas.	Realizar ejercicios contextualizados de comparacion de números en diferentes actividades escolares.
5	Representar situaciones problema del contexto donde se requiera el uso de operaciones básicas para la solución de las mismas.	Usar las operaciones básicas en contexto.	Construir diagramas para representar relaciones aditivas o multiplicativas entre cantidades presentes en una situación. Resolver problemas aditivos y multiplicativos de composición de medida y de conteo.	Diseñar y aplicar actividades lúdicas que requieran el uso de operaciones básicas para resolución de situaciones contextualizadas.
6	Manejo de distintos algoritmos o procedimientos que permitan utilizarlos como herramientas para la solución de problemas.	Reconocer las operaciones básicas.	Utilizar material concreto para realizar los procesos de agrupación en el sistema decimal y de cambio entre unidades, decenas, etc. Plantear otras estrategias para el desarrollo de operaciones.	Integrar al proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, recursos y medios didácticos considerando sus habilidades básicas, estilos de aprendizaje y contexto en el que se encuentra inmersa la escuela
7	Contemplar las diferentes modalidades de trabajo individual, pequeño grupo y gran grupo para identificar y/o describir lo que cambia en situaciones de variación en diferentes contextos.	Completar los números faltantes en contextos.	Describir de manera cualitativa situaciones de cambio y variación utilizando lenguaje natural, gestos, dibujos y gráficas. Construir secuencias numéricas y geométricas utilizando propiedades de los números y de las figuras geométricas.	Motivar y apoyar a los alumnos para que planifiquen e implementen maneras eficaces de resolución de situaciones matemáticas, impulsándolos a que propongan estrategias anticipadoras de las posibles dificultades que se irán presentando.
8	Desarrollo de actividades cooperativas, apoyadas en el uso de material manipulativo para la representación y solución de situaciones matemáticas con el uso de operaciones inversas a las propuestas en ejercicios para hallar incognitas.	Calcula valores desconocidos en ejercicios aditivos y multiplicativos.	Presentar situaciones que favorezcan el reconocimiento del valor posicional y calculo de valores desconocidos, considerando varias vías de solución en situaciones de suma y multiplicación.	Crear estrategias lúdicas con el uso de material manipulativo para encontrar diferentes vias de solucion a situaciones matemáticas que requieran utilización de operaciones inversas a las planteadas.
9	Implementar la dinámica del trabajo con material de manipulación base 10 con todos los estudiantes. Retomando las dinámicas socializadas en los encuentros de CDA.	Identificar un número. Reconocer el valor posicional. Reconocer las operaciones básicas.	Con cubos lógicos de colores realiar reiaciones. Con material en base 10 apoyar los valores posicionales. Con billetes didácticos hacer el montaje de la tienda y jugar con todos los grados.	Implementar de manera permanente a las sesiones pedagógicas el uso de materiales de manipulación como apoyo en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.
10	Implementar la dinámica del trabajo con material de manipulación Centros de Aprendizaje con todos los estudiantes. Retomando las dinámicas socializadas en los encuentros de CDA. Resolver problemas sencillos diariamente.	Usar las operaciones básicas en contexto. Completar los números faltantes en contextos. Calcula valores desconocidos en ejercicios aditivos y multiplicativos.	Desarrollar centro 4 y 5 situacion 1 grado 3. centro 1 situacion 2 y centro 2 situación 3. Centro 2 situación 5 centro 4 de la situacion 4 grado 1 "los superhéroes se rompen la cabeza" y centro 4 de la situacion 3 "dados contados"	Desarrollar los centros de aprendizaje relacionados vinculando a las sesiones pedagógicas el uso de materiales de manipulación como apoyo en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes
11	Implementar la dinámica del trabajo con material de manipulación Centros de Aprendizaje con todos los estudiantes. Retomando las dinámicas socializadas en los encuentros de CDA. Resolver problemas sencillos diariamente.	Reconocer el valor posicional. Descomponer un número. Identificar un número. Calcula valores desconocidos en ejercicios aditivos y multiplicativos.	Desarrollar centro 2 "producción en cadena" centro 3, situación 1 grado 3. Centro 1 situación 3 grado 3. Centro 2 y 3 situación 1 grado 2. Centro 1 y 2 situación 2 grado 2.	Desarrollar los centros de aprendizaje relacionados vinculando a las sesiones pedagógicas el uso de materiales de manipulación como apoyo en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes

Fuente: Elaboración propia según información encontrada

Impacto en la política

La investigación que lleva por nombre "La vinculación de materiales de manipulación en las prácticas de aula de matemáticas de docentes de primaria del sector rural" se desarrolló durante los años 2018 y 2019, en el marco del Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional (MEN). El objetivo fue de Potenciar la vinculación de materiales de manipulación en las prácticas de aula. Se contó con la participación de 12 docentes de primaria de la Institución Educativa Departamental Misael Gómez de Villagómez Cundinamarca.

Esta investigación se desarrolló con los docentes en cuatro momentos, los dos primeros durante el segundo semestre del 2018, inicialmente se presentó para su comprensión dentro de las reuniones de docentes el concepto de materiales de manipulación, su clasificación, usos y elaboración; en un segundo momento, se socializó y ejemplificó estrategias puntuales y relacionadas con los textos entregados por el MEN sobre el cómo implementar los materiales de manipulación en sus prácticas de aula.

Durante los últimos meses del año 2018 y el primer semestre del año 2019 se ejecutó el tercer momento en donde interiorizaron la importancia de vincular materiales de manipulación a sus prácticas de aula, evidenciando su vinculación a las planeaciones de clase y desarrollo de las sesiones pedagógicas, las cuales fueron acompañadas y otras compartidas en las reuniones de docentes; y en un cuarto momento, durante el segundo semestre del año 2019, comunicaron a sus pares académicos la importancia de vincular materiales de manipulación a sus prácticas de aula, desde la experiencia docente y la experiencia del estudiante.

Para llevar a cabo este propósito, se contó con el apoyo de las directivas de la institución y de los docentes de básica primaria, para así iniciar con la promoción de la importancia del uso de materiales de

manipulación en la ejecución de las sesiones pedagógicas del área de matemáticas seguido de una dinamización en los encuentros de comunidades de aprendizaje, fomentando la vinculación dentro de las planeaciones de clase de matemáticas de los materiales de manipulación y finalmente, como parte del proceso realizar talleres en los cuales se orientó la vinculación de los materiales de manipulación en el desarrollo de las sesiones pedagógicas de matemáticas.

Metodología

En la investigación participaron 12 docentes de primaria de los cuales 2 son hombres y 10 mujeres, 2 pertenecen al estatuto docente del 2277 y los demás son del 1278, 7 de los docentes cuentan con vinculación en propiedad y los 5 restantes se encuentran en nombramiento provisional, 1 labora en el sector urbano y 11 en la zona rural. La formación académica de los docentes es la siguiente: 3 docentes con estudios de Maestría en Educación, 3 docentes con especialización, 3 docentes licenciados y 3 están adelantando estudios de licenciatura. El estudio es de enfoque cualitativo y con el tipo de investigación Acción Pedagógica, la cual pretende "transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente" (Restrepo, 2002, p.5). En el desarrollo investigativo se aplicaron las fases propuestas por Bernardo Restrepo:

> Estas fases son: la reflexión sobre un área problemática, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases. La reflexión, en verdad, se encuentra al comienzo del ciclo, en la planeación y en la evaluación o seguimiento de la acción instaurada para transformar la práctica. (Restrepo, 2002, p.5)

Para el desarrollo de esta investigación se efectuaron encuentros generales y particulares con los docentes en entornos educativos y horarios dentro y fuera de la jornada escolar. En el primer momento, los encuentros se efectuaron fuera de la jornada escolar, pero dentro de la jornada laboral con reuniones de docentes para socializar la parte teórica de la importancia de la vinculación de materiales de manipulación en las prácticas de aula.

A partir de la caracterización de habilidades matemáticas implementada a los estudiantes de grado tercero de básica primaria, se socializó una Sesión de Trabajo Situado, con el objetivo de utilizar los resultados de la caracterización de habilidades matemáticas para fortalecer los procesos de planeación de aula, dentro de esta se compartió el uso de material de manipulación como estrategia para fortalecer en los estudiantes la comprensión y la representación de situaciones problema. Se relacionan centros de aprendizaje contenidos dentro de los libros entregados por el Programa a las Instituciones Educativas, los cuales proponen su desarrollo a partir del uso de material de manipulación.

Posteriormente se presenta una herramienta a los docentes que les permita identificar y analizar los procedimientos utilizados por los estudiantes en la solución de problemas que fortalezca la reflexión pedagógica y la evaluación formativa. En esta, se contempla la importancia de orientar a los estudiantes en el manejo y utilización de los materiales del contexto. Así mismo, se socializó y ejemplificó estrategias puntuales relacionadas con los textos entregados por el MEN sobre el cómo implementar los materiales de manipulación en sus prácticas de aula, iniciando la vinculación dentro de las planeaciones de clase.

En el tercer momento, en donde interiorizaron la importancia de vincular materiales de manipulación a sus prácticas de aula, los docentes formularon sus planeaciones basadas en la utilización del material propuesto

por el Programa Todos a Aprender 2.0. para el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase. De igual manera, se presentó nuevamente una herramienta a los docentes que les permitió identificar las habilidades básicas en matemáticas y realizar la aplicación del instrumento de caracterización en los estudiantes de tercer grado.

Posteriormente se efectuó en CDA la socialización, análisis y consolidación de los resultados a partir de la plantilla de consolidado, definiendo acciones concretas que les permitiría potenciar las habilidades de sus estudiantes en pensamiento numérico y variacional, para lo cual los docentes vincularon a sus planeaciones y desarrollo de sesiones pedagógicas el uso de material de manipulación, retomando dinámicas del manejo de material Base 10 y la realización de los centros de aprendizaje sugeridos.

En encuentro general acordaron desarrollar los centros de aprendizaje relacionados en las estrategias entregadas y formuladas en Comunidad de Aprendizaje (CDA), vinculando a las sesiones pedagógicas el uso de materiales de manipulación como apoyo en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y a la vez retomaron las dinámicas socializadas en los encuentros de CDA en cuanto a orientar a sus estudiantes en la resolución diaria de problemas sencillos implementando la dinámica del trabajo con material de manipulación y desarrollo de los centros de Aprendizaje con todos los estudiantes.

Conclusiones

La vinculación de materiales de manipulación en las prácticas de aula de matemáticas de docentes de primaria fortaleció las planeaciones y ejecuciones de estas al relacionarlas con el contexto y los recursos propios de cada estudiante.

El reconocimiento de la importancia de vincular materiales de manipulación en el proceso de enseñanza aprendizaje fue relevante para el desarrollo de la didáctica y metodología en las aulas multigrado.

La vinculación de materiales de manipulación en las prácticas de aula de matemáticas de docentes de primaria favoreció en sus estudiantes los procesos de aprendizaje teniendo mayor impacto en la representación de la resolución de problemas.

Referencias

Restrepo, G. B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, *29*(1), 1-10. Recuperado de: https://rieoei.org/RIE/article/view/2898

La(s) educación(es) rural(es) en Colombia: reseña de una deuda histórica[*]

SONIA LILIANA VIVAS PIÑEROS[**210]

Resumen

El documento presenta una mirada de las formas en las cuales se implementa(n) la(s) educación(es) rural(es) en Colombia mostrando que existen experiencias y ofertas educativas que, o bien nacen de las necesidades, intereses y expectativas de los territorios y de sus habitantes, o bien, son propuestas gubernamentales que no son sostenidas a largo plazo por la ausencia de política(s) educativa(s) en, desde y para la(s) educación(es) rural(es). Se evidencia que en el contexto histórico del siglo XXI es necesario hablar en plural de ruralidad, educación rural, territorio, identidad, enseñanza y aprendizaje y que el Estado colombiano tiene una deuda histórica con este tipo de educación(es).

Palabras clave. Ruralidad(es); educación(es) rural(es); territorio(s); identidad(es); enseñanza(s) y aprendizaje(s); política(s) educativa(s); oferta(s) educativa(s).

Introducción

La época Republicana en Colombia tiene una serie de transformaciones que inciden, entre otros campos, en el espacio educativo; la relación entre escuela, educación e higienización puede analizarse en tres momentos

[*] El presente documento es un ejercicio de revisión crítica de la literatura sobre el tema de la(s) educación(es) rural(es) en Colombia.

[**] Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (UPN). Magíster en Desarrollo Educativo y Social (Convenio CINDE – UPN). Contacto: rincondeapolonia@gmail.com. Docente de la Sede Rural D Torca del Colegio Nuevo Horizonte IED. Integrante de la Mesa Nacional de Educaciones Rurales (MNER). Integrante del Equipo de Trabajo docente y sindical de Renovación Magisterial.

[210] SEDE RURAL TORCA – COLEGIO NUEVO HORIZONTE IED

históricos: El primero, con la reforma liberal de 1850; el segundo, con la propuesta de Estado laico, educación gratuita y obligatoria de 1870; y el tercero, con la elaboración de manuales para la orientación de la Nación hacia la civilización y el progreso (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). Desde mediados del siglo XIX se pretende construir una Nación acorde con las dinámicas productivas propias de la Revolución Industrial y el Liberalismo; apenas se identifica y se tiene en cuenta el país colombiano agrario, rural y campesino en su componente cultural desde uno de los lugares comunes al ideal de sujeto que se pretende formar: la escuela, donde se priorizó la formación en zonas urbanas respondiendo a los imaginarios de *civilidad*, *progreso* y *cultura* directamente relacionados con el sistema productivo que imperaba en el mundo.

Las escuelas primarias se dividieron en urbanas, rurales y nocturnas, cada una de ellas era regida por diferentes normas. Por ejemplo, la escuela urbana constaba de seis años de enseñanza, los dos primeros llamados elementales, los dos siguientes eran de escuela media y los últimos años escuela superior, mientras que la escuela rural solo constaba de tres años de instrucción primaria y era alternada según género (Ramírez y Téllez, 2006, p. 8).

El siglo XX es escenario de los primeros movimientos obreros y/o campesinos que constituyen el surgimiento de ciudadanías alternativas que cuestionan, entre otros aspectos, la lógica de explotación y tenencia de la tierra. Experiencias de comunicación popular surgidas a mediados de siglo, como el caso de *Radio Sutatenza* desde la Acción Popular Cultural ACPO, marcan un referente en los alcances de la educación en la

tarea de configurar sujetos históricos y sociales (Bernal, 2012, pp. 5-42)[211]. A partir de allí se diseñan e implementan acciones estatales orientadas de manera particular a lo que se denomina "educación rural". No obstante, teniendo en cuenta la marcada herencia cultural arraigada en los territorios rurales, la respuesta estatal desde la formulación de políticas educativas aún es una deuda histórica.

1. Formas de implementación y desarrollo de la(s) educación(es) rural(es) en Colombia

En las comunidades históricamente relegadas y excluidas, de manera particular en los territorios rurales, se implementaron ofertas educativas que, pese a contar con apoyo estatal, no surgen como resultado de la formulación de política(s) educativa(s) para la(s) educación(es) rural(es)[212]. A continuación, se describen de manera general las experiencias de educación(es) rural(es) desarrolladas en Colombia:

Escuela Unitaria. Desde el siglo XIX la tarea de extender la oferta educativa a la mayor parte del territorio colombiano (habitado) fue fundamental, especialmente, buscando la alfabetización. Colombia como país rural, en el uso de la tierra y en la cultura, se insertó en las dinámicas productivas mundiales dejando la educación en segundo plano. Temporadas de cosechas, el patriarcado definiendo roles caseros y domésticos a niñas y mujeres, la violencia partidista que arranca desde la Guerra de los Mil Días, entre otros factores, hacían que el ausentismo y la deserción escolar fueran una constante. Por ello, la oferta de escuela unitaria, en la cual

[211] "La ACPO, en un tiempo más conocida como Radio Sutatenza, fue una experiencia de innovación educativa orientada especialmente a los adultos campesinos de Colombia, bajo el concepto y metodología de las *escuelas radiofónicas*, que funcionó desde 1947 hasta 1994" (Bernal, 2012, p. 5).

[212] "La política pública corresponde a esas concepciones y lineamientos que asume el Estado, para responder, con cierta unidad de criterio y referenciación de sentido, a las diferentes cuestiones y decisiones que le son inherentes en su responsabilidad y gestión, diseñadas con los diferentes actores que tienen que ver con el asunto" (En este caso, el asunto educativo) (Ramírez, 2015, p.135).

un o una docente estaba a cargo en simultánea de cualquier grado de primaria, se hizo necesaria. La escuela unitaria nace a mediados del siglo XIX y halla plena expansión sobre la década del sesenta del siglo XX.

> (…) dentro del proyecto piloto de UNESCO para América Latina, se organiza en el Instituto Superior de Educación Rural -ISER- de Pamplona, Norte de Santander, la primera *Escuela unitaria*, la cual tuvo carácter demostrativo y se constituye en orientadora de la capacitación nacional de escuela unitaria. La experiencia se expandió rápidamente a 100 escuelas en Norte de Santander y en 1967 el Ministerio de Educación Nacional la expandió a todo el país. (MEN, s.f.)

Pese a sus alcances, "fue una propuesta pensada más desde el problema de organización del sistema para garantizar cobertura, que, desde el problema de la calidad, aunque propuso actividades pedagógicas relacionadas con la vida rural" (Ramírez, 2015, p. 35).

Escuela nueva

Se asume como *modelo educativo* proponiendo cambios en las formas en las que se concibe la educación, particularmente, aquella de los territorios rurales a partir de la segunda mitad del siglo XX y, de manera específica, en las décadas del setenta y ochenta; integra a padres y madres en los procesos de formación de estudiantes; reclama espacios de formación docente y articula la noción de *proyecto de vida* a los currículos, con el fin de proporcionar herramientas para el desarrollo de lo que más adelante se conocerá como *Proyectos Pedagógicos Productivos* (*PPP*).

La experiencia de Escuela Nueva durante los años setenta y ochenta tiene un respaldo importante por parte del Ministerio de Educación Nacional y produjo algunos resultados positivos en la educación rural. No obstante, al mantenerse más como una solución de cobertura y no de transformación cualitativa

del sentido de la educación no fue una solución de fondo para generar una educación encaminada a la formación inicial del talento humano con proyección en el desarrollo socioeconómico comunitario local o territorial, aparte de algunos logros pedagógicos importantes en experiencias particulares (Ramírez, 2015, p. 36).

Como oferta educativa, más no como política de Estado, puede decirse que aportó en el mejoramiento de la efectividad de las escuelas unitarias, potenció la organización comunitaria con la creación de huertas escolares, ajustó horarios y dinámicas del sistema escolar para garantizar el acceso y la permanencia de la niñez en la escuela; son puntos notables si se piensa que es la época de surgimiento de guerrillas en Colombia y en toda América Latina y que el fenómeno de la deserción escolar adquirió estos matices. No obstante, su potencial no fue suficiente para impulsar la formulación de política(s) educativa(s) en educación(es) rural(es).

Postprimaria rural

La coyuntura política de la década del noventa del siglo XX en Colombia, marcada por las transformaciones de eso llamado 'mundo bipolar' y la elaboración de la nueva Carta Política en Colombia, obliga al Estado a revisar el tipo de educaciones que históricamente se han desarrollado: "(...) para estos años no solo crece la demanda de la educación sino, por mandato constitucional, se determina la necesidad de garantizar la educación básica completa –hasta noveno grado–" (Ramírez, 201, p. 36).

Aquella tarea de disminuir los niveles de analfabetismo se había cumplido, pero las realidades del país en los albores del siglo XXI demandaban mucho más y la condición rezagada de la educación era más que evidente, condición que ni siquiera con la *Escuela Nueva* había sido superada. Por ello, surge la oferta educativa de la *Postprimaria Rural* cuyo objetivo era avanzar en la articulación entre los niveles de la primaria con los

de la secundaria, cosa que no se había considerado como prioridad en los territorios rurales. Las escuelas veredales ahora estaban vinculadas a los colegios de los centros urbanos de los pueblos y caseríos, lo que también influyó en pensar la ruralidad desde otros lugares menos convencionales[213]. También, porque en el marco del conflicto armado, se hacía necesario ofrecer alternativas de formación a la niñez y la Juventud campesina. No obstante, ni siquiera el espíritu plural y democrático de la nueva Constitución y la responsabilidad que demanda de la educación, consolidan el diseño e implementación de política(s) educativa(s) en educación(es) rural(es).

Sistema de aprendizaje tutorial (SAT)

Con apoyo de la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC) se inicia la construcción de *Proyectos de Educación Rural* (*PER*), que ubican la cultura e identidad de los territorios rurales como ejes transversales de los currículos. Se fortalece el desarrollo de los PPP, pero sigue sin avanzarse en la formulación de política(s) educativa(s) que garanticen continuidad a los proyectos, muchos de ellos autosostenibles y comunitarios. “En el SAT, el proyecto educativo se funde con las acciones de la cotidianidad,

[213] Aquí es donde toma importancia resignificar lo que se entiende por ruralidad y comprenderla desde un enfoque plural, toda vez que el imaginario del espacio rural y la cultura campesina, estaba en directa relación con la ausencia del “progreso” urbano (acceso a servicios públicos, servicio de salud, educación con ciclos completos y vivienda digna, etc.) Se comienza a analizar que no es cierto que la cultura campesina fuera ajena a las dinámicas capitalinas, porque sus territorios y prácticas estaban permanentemente impactadas por las dinámicas urbanas (rivalidad partidista, tecnificación del campo para aumento de producción agropecuaria, etc.). la relación campo-ciudad se hace evidente. Este momento histórico también constituye la base de la etnoeducación, definida como "la que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura una lengua unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones" (Ley 115, 1994, p. 43).

pretende hacer realidad la participación, ganar capacidad de gestión concertada con otros actores, construir nuevas prácticas de acción social" (MEN, 1998, p. 157).

En esta oferta educativa el rol del *tutor* es fundamental, porque se perfila como líder al interior de la comunidad en la que desarrolla su práctica educativa; sin embargo, el mismo documento del MEN (1998) reconoce que "en el plan de expansión debe considerarse el que todos los tutores reciban una remuneración justa y dispongan de unas condiciones de trabajo que les permita progresar como personas y comprometerse con las comunidades rurales en forma permanente" (p. 181).

Telesecundaria y aceleración del aprendizaje

El auge de las tecnologías de la información y la comunicación es un elemento presente desde los inicios del siglo XXI. Con base en experiencias de México y Brasil se integran como herramientas de enseñanza y aprendizaje recursos audiovisuales, elemento que, para el caso colombiano, la experiencia de la ACPO con *Radio Sutatenza* ya había implementado desde mediados del siglo XX. "Telesecundaria desarrolla una propuesta pedagógica similar a Postprimaria con la diferencia de que la herramienta fundamental del aprendizaje es el video" (Ramírez, 2015, p. 37).

Esta oferta educativa benefició especialmente a la niñez y juventud que, por dinámicas propias de los territorios rurales (temporadas de cosechas y desplazamientos forzados principalmente por el conflicto armado), estaban en condición de extraedad respecto del ciclo educativo que cursaban. Aunque dicha oferta fue impulsada en sus inicios por el MEN, también se convirtió en una de las estrategias (privadas) de acción de ONGs que desde entonces acompañan el trabajo comunitario en diferentes territorios.

Educación media rural con enfoque de formación con aprendizajes productivos

Desde el año 2006 esta oferta educativa es impulsada por el MEN; y se ponen en juego:

> Capacidades y competencias fundamentadas en el diálogo entre el saber disciplinar y el saber popular y legitimadas en la praxis que transforma conscientemente realidades tanto de su ser como de su entorno. Quien desarrolla aprendizajes productivos podrá responder preguntas como: ¿Qué sé? ¿Para qué me sirve lo que sé en la construcción de nuevos problemas de conocimiento? ¿Para qué me sirve lo que sé? (Ramírez, 2009, p. 13)

Pese a que esta oferta educativa consolida la implementación de PPP, no cuenta con el suficiente respaldo financiero ni del MEN ni de las entidades territoriales para que tenga impacto a mediano y largo plazo, lo que reviste de gran importancia desde el punto de vista comunitario. Además, el discurso que sobre el elemento *productivo* se desarrolla en esta oferta educativa, puede adquirir connotaciones puramente económicas cuando se asume que los territorios y la cultura campesina existen y son importantes solamente en términos financieros; de ahí se desprenden discursos tan comunes hoy en día, como el de la *cultura del emprendimiento* directamente desarrollada con la tecnificación del campo y la industria ganadera, de lo que se desprende una visión altamente consumista que desconoce el principio de la autosostenibilidad como factor de respeto por todas las formas de vida y de las prácticas culturales de los territorios.

Conclusiones

El diseño de una política es la etapa central y, en ocasiones más técnica, de la toma de decisiones públicas. Diseñar una política es establecer sus elementos constitutivos, definir la relación entre ellos, ordenar prioridades, articular sus componentes de una manera inteligible para sus destinatarios, programar de qué forma, por qué medios y a qué ritmo se alcanzarán las metas trazadas. Sin duda, el diseño de una política puede

ser plasmada en un documento político o en un instrumento jurídico. En el segundo caso, el instrumento puede tener la naturaleza de un acto administrativo o de una ley. Puede concretarse también en normas de rango superior o inferior a los mencionados, pero generalmente se emplean estos dos actos jurídicos. (Corte Constitucional, 2001, preámbulo)

El panorama descrito a lo largo del documento evidencia que, en la historia republicana de nuestro país, la(s) educación(es) rural(es) se han desarrollado como ofertas educativas que no se sustentan en proyectos educativos materializados en política(s) educativa(s) en educación(es) rural(es). Esta situación es ejemplo de la ausencia histórica del Estado colombiano en territorios cuyo arraigo sobrepasa modelos impuestos de organización política y administrativa. Como lo menciona Ramírez (2015), en lo que se refiere a educación(es) rural(es), en calidad, condiciones educativas, acceso y articulación con educación superior, existen amplias brechas si se compara con la oferta educativa urbana. Asimismo, la relación entre escuela-comunidad, desde el punto de vista institucional, ha sido frágil porque no cuenta con el suficiente apoyo y voluntad política. Por ello, vale la pena recordar a Arendt (1997), cuando afirma que:

> La esfera pública, siempre indesligable de los conceptos de libertad y de distinción, se caracteriza por la igualdad: por naturaleza los hombres no son iguales, necesitan una institución política para llegar a serlo: las leyes. Solo el acto político puede generar igualdad, sin embargo, las leyes no cumplen aquí la función de reducir lo diverso a lo idéntico e invariable, sino que autorizan la posibilidad de las palabras y las acciones. (p.22)

Referencias

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Bernal, H. (2012). "Radio Sutatenza: Un modelo colombiano de industria cultural y educativa". En: *Boletin cultural y bibliográfico de la Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA). XLVI.* (82). Bogotá: Banco de la República (pp. 5-42).

Corte Constitucional. Sentencia C-646 (2001). Recuperado de: http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/c-646-01.htm

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (s.f.). Recuperado de: http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-89867.html

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley General de Educación.* Bogotá: Editorial Unión.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Educación para la población rural: Balance prospectivo*. Bogotá: MEN.

Ramírez, A. (2009). *Pedagogía para aprendizajes productivos*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Ramírez, A. (2015). *Educación, pedagogía y desarrollo rural. Ideas para construir la paz.* Bogotá: ECOE Ediciones.

Ramírez, M. y Téllez, P. (2006). "La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XIX". Recuperado de: http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. (Volumen I). Medellín: Universidad de Antioquia.

Mesa 11

Filosofía e infancia: Apropiaciones desde la diversidad en América Latina y el Caribe

Lúdica y juegos ancestrales: una mirada del antes y el después[214]

KAREN JULIETH CHACÓN QUIROGA[215] Y LEIDY YULIETH DUARTE BÁEZ[216]

Resumen

Esta ponencia explora las prácticas que realizaba la población Muisca —comunidad Indígena que habitó el altiplano cundiboyacense— antes de la colonización, constituyendo prácticas ancestrales; entre ellas actividades lúdicas. La primera parte presentará generalidades de la cultura Muisca documentada por algunos cronistas y otros estudios, esta se centra en las actividades que se pueden considerar como experiencias lúdicas. El segundo momento hace referencia a la época de la colonización y como las tradiciones se vieron afectadas y sufrieron diferentes transformaciones por la llegada de los españoles. La ponencia concluirá con una reflexión acerca de cómo fue esta colonización y que prácticas lúdicas se mantuvieron.

Palabras clave. Cultura, muisca, lúdica, juegos, tradiciones.

Cultura Muisca y sus prácticas: una mirada desde la lúdica

[214] La presente ponencia hace parte del proyecto: Lúdica y juego en la educación infantil: construcción conceptual - SGI 2680; dirigido por el grupo de investigación AION: Tiempo de la infancia de la UPTC en alianza con el grupo de investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE) de la UPTC y el grupo de investigación Emociones, Salud y Educación (ETHOS) de la Universidad de Boyacá, inscrito en líneas de investigación infancia, experiencia y pensamiento (AION)- Filosofía e infancia (GIFSE);

[215] Karen Julieth Chacón Quiroga Estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil. Semillero de investigación Grupo de Investigación AIÓN: tiempo de la infancia.

[216] Leidy Yulieth Duarte Báez Estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil. Semillero de investigación Grupo de Investigación AIÓN: tiempo de la infancia.

La cultura Muisca[217] hace parte de nuestras raíces ancestrales ya que sus prácticas, sociales, culturales y artísticas construyeron parte de nuestra identidad. Sus diversas actividades realizadas en el diario vivir hacen parte de la dimensión lúdica; como lo manifiesta Huizinga:

> Lo lúdico queda en el trasfondo de los fenómenos culturales. Pero, en todas las épocas, el ímpetu lúdico puede hacerse valer de nuevo en las formas de una cultura muy desarrollada y arrebatar consigo al individuo y a las masas en la embriaguez de un juego gigantesco. (2007, p.81)

Dejando ver que nuestros ancestros a través de sus prácticas estaban inmersos en la dimensión lúdica de manera innata, lo cual habría paso a las relaciones sociales y emerger diferentes emociones y sentimientos de disfrute y goce que contribuía al sano bienestar de sí mismo, con los demás y el entorno.

Este escrito tiene como objetivos reconocer qué prácticas culturales, sociales y artísticas realizadas por la población Muisca están inmersas en la dimensión lúdica e indagar la importancia de estas prácticas en nuestra cultura hoy en día. Esta indagación se realizó a partir de la búsqueda de documentos históricos encontrados en bibliotecas y repositorios institucionales, a partir de esto se realiza el análisis de la información lo que permite conocer acerca de esta población y posteriormente hacer las relaciones con el componente lúdico y las trasformaciones que surgieron hasta el día de hoy.

[217] Muiscas: El pueblo indígena Muisca se localizó en las altiplanicies de Cundinamarca y de Boyacá desde tiempo prehispánicos. En el siglo XVI, en el momento de la llegada de los europeos, se calcula que los habitantes de este pueblo eran casi un millón de habitantes organizados en 56 tribus, gobernadas por dos caciques (Giraldo, 1986). Los muiscas cultivaban maíz, papa, ahuyama, fríjoles y frutas. Fabricaban en barro sus propias ollas, tejían sus trajes de algodón blanco y elaboraban piezas de orfebrería (Giraldo, 1986)

La familia Muisca simple, estaba compuesta por la madre, el padre y los hijos, "esta constituye la primera unidad de la organización social formada por unión de una pareja diferente al clan, la nueva familia se instalaba en el clan del esposo, pero los hijos pertenecían al clan de la madre" (Académica Boyacense de Historia, 2011). Dejando ver que los niños en su mayoría del tiempo convivieron con su madre siguiendo las costumbres. Según Potón, Rodríguez y Castañeda (2014):

> Los niños muiscas son formados en malocas llamadas cucas, donde aprenden los mitos y la ley de origen y se convierten en sabios desde pequeños con la instrucción de las mujeres y los abuelos. Los muiscas no ven la edad por años; en cambio se distinguen por: «muchacho que ya lleva pampanilla», «muchacho que lleva su madre a cuestas», «hombre que ya tiene mujer» Apelan más al ciclo de la vida que a los años. (p.54)

Esto deja entrever que nuestros antepasados transmitían sus saberes y experiencias por medio del dialogo e integración de la comunidad, narrando así sus costumbres, aprendizajes e historias de manera asombrosa por medio del relato. Estas prácticas proveían de saber a su comunidad lo que permite visibilizar ese componente lúdico desde el diálogo.

Las actividades que practicaba esta población eran diversas, entre ellas se caracterizaba la agricultura, tejido y orfebrería. Estas actividades se realizaban a lo largo de su día, donde también se presenciaban algunas prácticas como los ritos, la danza, la música, arte y "*Zepcuazegoscua*"[218] lo cual nos lleva a considerarlas como prácticas lúdicas. A partir de esto se entiende la lúdica como una dimensión del ser humano en la cual emergen

[218] Zepcuazegoscua: jugar: Gramática de la lengua CHIBCHA. Ezequiel Urigoechea

sentimientos de bienestar, plenitud y felicidad; todo aquello por medio prácticas, experiencias y diversas actividades que provocan estas sensaciones que fortalecen aquella dimensión lúdica que es fundamental en el ser:

> La lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias con el juego. La chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto), que se produce cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos. (Jiménez, Danielo y Alvarado, 2000, p. 42)

Teniendo en cuenta lo anterior, la dimensión lúdica se piensa como una disposición a realizar prácticas y actividades motivadoras que generan pensamientos y sentimientos, una epifanía cuyo resultado es la conexión consigo mismo, con los demás y con el entorno, siendo esta una función llena de sentido, que posibilita el prestar atención a si mismo e intensificar la relación, permitiendo alcanzar la plenitud que solo es posible a partir de la experiencia de lo lúdico, siendo promotor del crecimiento espiritual, la reflexión, la forma de vida, de ser y de estar en el mundo.

En la cultura muisca se encuentran las *Prácticas culturales* en las que se desataca la *tamsa*, esta denominada por los Muiscas y a lo que los españoles llamaron tributación, pero también que el término aparece en las gramáticas como sinónimo de *chocbquyscua*[219]. (Langebaek, 2019). Esta práctica como lo expreso Fray

[219] Palabra traducida al español como “regalo"

Pedro de Aguado no tenía compensaciones monetarias precisos ni se acostumbraba a dar siempre lo mismo, excepto, en el caso de las mantas que parecen haber sido el objeto de "tributación" más común…Algunos testimonios mencionan que los caciques también entregaban regalos a sus capitanes y a los indios sobre los cuales supuestamente mandaban, según registros históricos (Langebaek, 2019).

Cuando se habla de los supuestos tributos entre los Muiscas se hace referencia a la obligación de la comunidad de hacerles las casas y labranzas a los caciques y, por supuesto, a unos festejos monumentales (Langebaek, 2019, p.127), en los que se visibiliza la dimensión lúdica desde el aspecto cultural. Estos encuentros se acompañan de grandes festejos en los cuales se tenían varios motivos de celebración como la pubertad, el noviazgo y el matrimonio, además de las fiestas de carácter religioso, arquitectónico y agrícola.

En estas fiestas se tenía en cuenta la música, danza y chicha. Por lo general la danza solía ser tomándose de las manos y formando un círculo al son de las flautas y fotutos220, sus cantos eran a manera de villancicos haciendo alusión a sucesos presentes y pasados. (Medina de Pacheco, 2006). De igual manera, como lo menciono Castellanos en las fiestas comunitarias Muiscas: "más entonces en ellas celebraban las fiestas que tenían de costumbre, con muchos entremeses, juegos, danzas, al son de sus agrestes caramillos y rústicas citas y zampoñas" (Citado en Medina, 2006, p. 77).

Otra de las prácticas encontradas hace referencia a lo *social* como el intercambio, el cual era una de aquellas prácticas donde se evidencia un factor importante de la cultura y los procesos socializadores, configurando nuevas relaciones. Para la población Muisca el intercambio o trueque como lo denominaron los

[220] Instrumento de viento que fabricaban algunos indígenas con una calabaza y que producía un sonido muy potente

españoles en el proceso de colonización es un proceso que daba paso al trueque. Lo primero que hay que anotar es que los Conquistadores encontraron sorprendente que los Muiscas celebraban mercados (*iepta* o *ipta*), es decir que tuvieran encuentros periódicos, institucionalizados, donde la gente cambiaba productos (Langebaek, 2019, pp.115- 116).

El intercambio permitía que la población Muisca interactuara entre ellos y se conglomeraran en los cacicatos[221] más importantes del plano Cundiboyacense como Bogotá y Tunja. De igual manera, el intercambio era una práctica social importante, ya que, abría los campos de comercio no solo con la misma población sino con otras comunidades cercanas. Los intercambios en la comunidad llevaban a realizar otras prácticas socializadoras que fortalecían los lazos de la comunidad Muisca, puesto que estos intercambios permitían fortalecer los lazos de la comunidad por medio de ceremonias religiosas mediadas por el goce y el disfrute.

Algunas prácticas constituían lo socio-cultural una de ellas era el *Zepcuazegoscua*, este como una estructura social que constituye un pequeño mundo donde se encuentran determinadas funciones, los valores, y en general la estructura sociocultural que lo produce. Por tanto, el juego en la población Muisca además de cumplir con la función biológica, es también un fenómeno cultural en la medida en que ningún análisis biológico da explicación del fanatismo, del gusto y del placer, ni de orden propio y absoluto (Gómez, 1990, citado en Moreno, 2008). El *Turmequé* era uno de los juegos más comunes de la población, el cual consistía en lanzar un disco de oro llamado "*zepcuagoscua*" a un círculo empotrado en la tierra. En estas celebraciones

[221] Es un clan que se rige por una organización política, basado en el principio de primogenitura, conformado como el conjunto de uno o varios clanes cónicos, alcanzando así un gran tamaño y extensión.

era costumbre que los indígenas acompañaran los partidos consumiendo chicha[222]. El *zepcuagoscua* era practicado con mayor frecuencia por el *zipa* y el *zaque*. Otro deporte practicado por los Muiscas eran las carreras realizadas a lo largo de un circuito circular hasta de cuatro leguas de longitud, al terminar la carrera el cacique ofrecía como premio a los ganadores mantas de algodón, seis al que, llegada de primero, cinco al que llegaba de segundo, cuatro al que ocupaba el tercer lugar y así sucesivamente. (Medina,2006). Las relaciones que surgían entre el juego y el desarrollo humano de la cultura enriquecían las dimensiones históricas, culturales, sociales, lúdicas y económicas, por esta razón el *zepcuagoscua* se convierte en un lenguaje que moviliza en interpreta realidades y comunidades en lo lúdico.

Los Muiscas tenían bastantes prácticas artísticas, estas estuvieron orientadas en el trabajo agrícola, el trabajo manual, la guerra y las ofrendas. Hicieron uso de la cerámica, la orfebrería y con ello tuvieron algunos adelantos en la escultura, también hicieron uso de la arquitectura, la pintura, el arte rupestre, y la cestería. En el uso de la cerámica se elaboraba a partir del barro, el cual se utilizó de manera utilitaria y ritual, es decir: "la utilitaria surge de la necesidad de cocinar alimentos en un material resistente al calor mientras que las de ritual nace cuando espontáneamente los muiscas empiezan a dibujar figuras mágicas en el barro" (Matamoros, 2018, p. 18). La orfebrería Muisca tenía un carácter mágico religioso, ya que, asociaban el oro con el Dios Zue (sol) debido a su color, y este metal era utilizado para las ofrendas. De igual forma la arquitectura en la población Muisca estaba determinada por el rango social, está en su gran mayoría tenían forma cilíndrica y el techo era elaborado de manera cónica de manera que les posibilitara tener alineación con los astros. Otras prácticas

[222] bebida alcohólica elaborada con maíz

artísticas estaban relacionadas con la pintura, la cual se evidencia en las prendas de vestir o las telas a partir de los diferentes estampados, estas pinturas se elaboraban a partir de "tintas de origen vegetal como la bija[223] y la jagua[224] y otras de origen mineral" (Pérez y Lara, 1991, pp. 25 - 26). La pintura también se ha visibilizado en las cuevas o desde el conocido arte rupestre, el cual "revela algunos indicios de la civilización ya que estas figuras representan vivencias de la comunidad." (Matamoros, 2018, p.16). Este se dividía en pintura y grabadas. Por otra parte, se realizaban prácticas textiles y de cestería.

Transformaciones culturales: los cambios y lo que conservamos

Las diversas prácticas de la cultura muisca fueron abruptamente desplazadas con la llegada de los españoles, la extinción de las maneras de concebir la agricultura, las creencias, arte y relaciones sociales se vieron afectadas por las tradiciones de los “blancos” como eran llamados los españoles por esta cultura, según el Ministerio de Cultura (2010):

> Los muiscas durante los procesos de la Conquista y la Colonia sufrieron una enorme pérdida demográfica. Por esta razón se les ha considerado en ocasiones un pueblo extinto, sin embargo, en la actualidad en Cundinamarca, en Boyacá y en el Distrito Capital perviven un gran número de indígenas autoreconocidos como Muisca. (p.1)

La lengua Chibcha ya no tiene ningún hablante, dejando de lado un aspecto central de la cultura, al no haber ninguna persona que lo conozca según el Ministerio de cultura no ha sido posible llevar a cabo procesos para su recuperación. Esto fue a causa de que la lengua Chibcha entró en desuso en gran parte a partir de la

[223] Es una árbol pequeño,con unas flores rojizas que dan un fruto carnoso, cuya pulpa es comestible y da color.

[224] Fruto comestible, que es usado de igual manera al prepararse como brebaje como pintura

prohibición de hablar lenguas nativas, emitida en una Cédula Real en 1770. (Ministerio de Cultura, 2010). Las historias de nuestros antepasados no son muy recordadas en el altiplano, pero lugares que eran importantes para ellos en sus mitos y leyendas, aun los reconocemos como lugares encantados, algunos de los más conocidos son la Laguna de Sesquilé, la Laguna de Tota, la Laguna de Guatavita, el Cerro de Monserrate, y en general las sabanas, los lugares arqueológicos y las montañas.

El *zepguagoscua* uno de los emblemas de los muiscas también conocido como *turmequé* se convirtió en un juego tradicional indígena elevado a la categoría de deporte en junio de 2000 por resolución del congreso colombiano, este cuenta con reconocimiento deportivo y una organización similar a las otras disciplinas deportivas (clubes, ligas y federación nacional). El *tejo* como se conoce hoy en día, es una versión moderna del turmequé de los indígenas. En su evolución, el "*zepguagoscua*" fue sustituido por un disco de piedra, y actualmente se usa uno de metal. En el deporte del tejo debe introducirse el disco de metal dentro de un círculo metálico en cuyos bordes se colocan "mechas" (pequeños sobres con pólvora), quien logre hacer explotar el mayor número de mechas, gana la partida. Las competencias se hacen en las modalidades individual y por equipos, además de ello "en los tiempos modernos, como es de esperarse, los jugadores se refrescan con cerveza". De amplia difusión en el país, el tejo es practicado por hombres y mujeres, y se realizan encuentros deportivos en los ámbitos regional, nacional e internacional (Moreno, 2008).

Fue así como la vida de los Muiscas en el altiplano Cundiboyacense lugar donde ellos eran dueños de las tierras, sus creencias y costumbres, terminó abruptamente cuando llegó el Viejo Mundo que usurpó sus territorios y su tradición cultural. "Los Conquistadores que hambrientos y desnudos llegaron al altiplano Cundiboyacense fueron subyugados por las verdes labranzas y por los tunjos de oro de los Muiscas, pero luego

transformaron este pueblo hasta casi hacerlo desaparecer en el olvido de los resguardos" (Medina, 2006, p. 297). Aunque aún se conservan algunas de sus tradiciones, la apropiación cultural de nuestros antepasados está en el olvido en relación a la gran mayoría de sus prácticas sociales, culturales y artísticas.

Conclusiones

De acuerdo con Huizinga "una cultura auténtica no puede subsistir sin cierto contenido lúdico. La cultura exige siempre, en cierto sentido, << ser jugada >> en un convenio reciproco sobre las reglas." (2007, p. 268). Teniendo en cuenta lo anterior en nuestra cultura ancestral prevalecía la dimensión lúdica en cada una de sus actividades sociales, culturales y artísticas, puesto que esta hacia parte de su forma de vivir, de sus experiencias, sus expresiones y pensamientos llevando a genera estado de plenitud y goce que generan un cuidado de si, del otro y de lo otro. Por ello es fundamental reconocer estas prácticas desde su diversidad como construcción de identidad hoy en día, ya que las prácticas están quedando en el olvido lo cual hace una invitación a ver la importancia de nuestras tradiciones culturales que no son muy indagadas en el sector educativo y social. En este proceso las trasformaciones que se viven se alejan de nuestra cultura ancestral dejando de lado aspectos maravillosos que nos constituyen como seres únicos en nuestra cultura hoy en día.

Referencias

Academia Boyacense de Historia, Tomo I. Histórico General de Boyacá. (2011). *Los pueblos aborígenes de Boyacá*. Tunja, Colombia: Búhos editores.

Giraldo, M. (1986). *Así éramos los Muiscas*. Bogotá: Banco de la República. Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. España. Alizanza editorial.

Jiménez, C., Danielo, R. y Alvarado, L. (2000). *Lúdica y Recreación*. Colombia. Editorial Magisterio. Recuperado de: https://es.scribd.com/document/309781330/Ludica-y-Recreacion-Magisterio-PDF

Langebaek, C. (2019). *Los muiscas la historia milenaria de un pueblo chibcha*. Colombia. Penguin Rando, House Grupo Editorial, S. A. S.

Matamoros, L. (2018). *Museo De La Memoria Indígena Muisca*. (Tesis de pregrado). Universidad Santo Tomás. Tunja – Boyacá. Recuperado de: https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14448

Medina de P. M. (2006). *Los muiscas: verdes labranzas, tunjos de oro, subyugación y olvido*. Academia Boyacense de Historia. Tunja – Colombia. Búhos Editores.

Ministerio de Cultura. (2010). *Caracterizaciones de los pueblos indígenas de Colombia*. Colombia.

Moreno, G. A. (2008). Juego tradicional colombiano: una expresión lúdica y cultural. *Revista Educación física y deporte*, *27*(2), 93-99. Funámbulos Editores. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157888

Pérez, B. y Lara, H. (1991). *Administración turística y hotelera*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Duitama - Boyacá

Potón, M., Rodríguez, J. y Castañeda, J. (2014). *1492: La historia del antiguo nuevo mundo*. Bogotá – Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte Dirección de Regulación y Control, Subdirección de Control de Gestión. Recuperado de: http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/1492_web.pdf

El deporte y la formación Ético – Política en la escuela rural

LIC. ERIKA VIVIANA CASTELLANOS MURCIA[225]

Resumen

La presente ponencia pretende analizar la formación ético-política en la escuela rural por medio del deporte. Es una reflexión que procede metodológicamente del análisis documental de artículos y libros para establecer la relación entre deporte, formación ético-política y escuela rural. El texto se divide en dos momentos primeramente a nivel general mostrando la relación existente entre las categorías ya mencionadas. En un segundo momento, aborda el papel del deporte como estrategia para la formación ético-política en la escuela rural, sustentando que el deporte es una actividad definida por (Mauss, 1979) como "hecho social total".

Introducción

El deporte es una práctica física orientada a la transformación del individuo y que se desarrolla en un contexto comunitario podría decirse que permite una formación del sujeto; en este tipo de prácticas se ponen en juego muchos valores y elementos que configuran la identidad de los individuos, por consiguiente, si observamos la importancia que tiene el deporte en nuestro momento actual no solo por su relevancia económica y política sino por sus posibles influencias sobre la conciencia social, de acuerdo con López (1998) "el deporte genera cuestiones morales porque implica interacciones entre los individuos, como miembros de un ámbito social compartido" (6).

[225] Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia

El deporte es una actividad definida como "hecho social total", en palabras de Mauss (2013), refleja las tendencias sociales del momento histórico en el cual se enmarca, configurándose y funcionando como un sistema social completo: es un fenómeno tan relevante en el orden social que contiene elementos característicos de la sociedad en sí misma. En efecto, el deporte, como hecho social total, ha pasado a ser un potente mecanismo ritual para la reproducción de la sociedad; especialmente para una sociedad cuyo futuro se problematiza desde diferentes corrientes teóricas, políticas y sociales.

Objetivos

- Analizar la formación ético-política en la escuela rural por medio del deporte
- Compilar información que permita establecer una relación entre deporte, formación ético-política y escuela rural
- Abordar el papel del deporte como estrategia para la formación ético-política en la escuela rural

Metodología

El enfoque de investigación es cualitativo en la medida que busca establecer una relación teórica entre la formación ético-política y el deporte en la escuela rural. El termino investigación cualitativa, designa comúnmente la investigación que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas y el comportamiento observable de las personas (Taylor y Bogdan, 1984). La investigación cualitativa no se reduce a una simple técnica de investigación: ella descansa sobre una filosofía que le da el tono a su metodología y a la teoría que intenta desarrollar (Deslauriers, 2005).

Desarrollo de la ponencia

Como lo plantea Freire en palabras de Torres (2007), la educación por sí misma no provoca el cambio en la sociedad, pero sin ella no se tiene la posibilidad de lograrlo, solo si se cuenta con la intervención de un docente progresista y liberador, con un alto nivel de compromiso ético político en pro de un mundo más humanizado. Freire en su obra pedagogía del oprimido dice "es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente" (p. 75). La formación ética y política del docente constituye el elemento clave en su desempeño, dado que determina su nivel de compromiso en la tarea de educar, y, por ende, guían su forma de intervenir en el ámbito escolar. Sin embargo. ¿Qué es ser un maestro de escuela rural? ¿qué es ruralidad? ¿cómo se da esa formación ético política del maestro en lo rural? ¿cuál es la relación del deporte con lo ético político?

¿Qué es lo rural?

La educación puede ser catalogada según el entorno en que se desarrolla, siendo la dualidad urbana-rural una de la más frecuentes. Para comprender la división es preciso entender la noción de ruralidad. El significado que se le otorga hoy requiere un recorrido previo por la evolución de este concepto en su sentido histórico. De acuerdo con Fernández (2008), lo rural se remonta a la época del feudalismo, que, como organización social, política y económica de la Edad Media, establece un sistema económico agrario, desarrollado por campesinos, quienes en calidad de siervos proveían de alimentos y trabajo al castillo feudal. A cambio ellos recibían protección por parte del señor al que estuviesen ligados. En aquella época no se hablaba de lo rural o de urbano, aunque había una clara distinción entre los habitantes del campo y la ciudad.

Una mirada menos simplificada permite entender lo rural como el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza

y la convivencia con los demás pobladores. Una primera característica es que, a diferencia de las ciudades, se dan densidades poblacionales bajas, lo mismo que el número de construcciones, lo que permite resaltar el paisaje natural o paisajes culturales. Un segundo elemento es el tipo de explotación económica, tradicionalmente relacionada con la explotación agropecuaria, minera o de conservación. Lo tercero es la pertenencia de la población a sociedades pequeñas en donde priman el conocimiento y las relaciones directas entre las personas (Mejía, 2003).

Por lo tanto, se define como el espacio tiempo donde se da un encuentro con su contexto, a partir de unas estrategias en donde da cuenta de la realidad en la que vive a diario: costumbre, forma de ser, necesidades, ambiente de crianza, entre otros; convirtiéndose en un espacio para la reflexión y el diálogo. En este sentido Manco (2017) nos complementa esta noción: "A esto se suman otras realidades como la limitación en las políticas educativas de una mirada que revindique el reconocimiento de la diversidad cultural, política, económica y social del mundo rural colombiano" (p. 6).

Así pues, en la escuela rural descuerdo con (Buitrago-Bonilla y Herrera 2015) "los saberes y conocimientos que dinamizan el vínculo didáctico de la enseñanza-aprendizaje se movilizan y transforman a lo largo de cuatro niveles o hábitats: el ámbito de producción, los saberes a enseñar, los saberes enseñados y los saberes aprendidos que, por sus características propias, cuentan con cierto nivel de distancia entre sí" (p. 8).

Escuela rural y formación ético- política

El contexto rural como ente donde se configura una serie de nociones desde lo ético, lo político, lo económico, en el sentido de como el maestro es capaz de replantear su quehacer, su práctica educativa, en un

ámbito donde no hay oportunidades para todos, donde no se vive en contexto, donde casi siempre se traen conceptos, planes de aula y guías enfocadas en las competencias y habilidades que a nivel universal se bebiesen enseñar. He ahí el reto del maestro de escuela rural. Que tal como nos lo presenta Freire en algunas de sus obras como pedagogía del oprimido, pedagogía de la autonomía y cartas a quien desea enseñar, es justamente hacer una educación con y para el receptor, no limitar únicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje a reproducir unos conceptos o unas metodologías, sino que por el contrario es poner a sus estudiantes en contexto, en situaciones reales en las cuales se enmarca su diario vivir, así pues "aunque en el proceso del conocimiento haya una dimensión individual, esa dimensión no es suficiente para explicar todo el proceso del conocimiento" (Freire. P. 52). Conocer es un proceso social y el dialogo es justamente la base de ese proceso. Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Para poner en práctica el dialogo, el educador no puede colocarse en la posición ingenua de quien pretende detentar todo el saber. Debe, por el contrario, colocarse en la posición humilde de quien sabe que no lo sabe todo reconociendo que el analfabeto no es un hombre "perdido" fuera de la realidad sino alguien que tiene toda una experiencia de vida y por esto, también es portador de un saber. P. 80. En tanto la educación rural está ampliamente relacionada con la formación política:

> Entendida como un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la reconstrucción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas en las cuales se produce su experiencia social e individual. (Angarita, 2008, p. 14)

Escuela rural y deporte

En su introducción a la obra de Marcel Mauss, Claude Lévi-Strauss advierte (1991):

La noción de hecho social total es algo más que una simple recomendación hecha a los investigadores para que no dejen de poner en relación las técnicas agrícolas y el rito o la construcción de una canoa, la forma en que la familia se reúne y las reglas que dirigen la distribución de la pesca. (p. 25)

Las implicaciones del concepto no se reducen, de este modo, a una simple manera de enfocar los fenómenos que se aborda.

La noción de hecho social total expresa, a decir del autor citado, la coincidencia, dentro de los actos individuales, de lo sociológico (sincronía), con lo histórico (diacronía) y con lo fisio psicológico. Coincidencia debida, en última instancia, a la naturaleza concreta de la acción individual y a su capacidad para desarrollarse como síntesis real de todos los aspectos que caracterizan a los seres humanos. (el físico, el fisiológico, el psíquico y el sociológico). La índole "total" de cualquier acción social se deriva, entonces, de su capacidad para integrar en lo concreto los anteriores aspectos mencionados.

Es así como el deporte dentro de sus múltiples manifestaciones permite abordar dichos aspectos pues a través de la competición se logra evidenciar capacidades y habilidades que cada deportista trae, sin embargo, recordando que cada persona las desarrolla y potencia de acuerdo a su cultura, lugar de procedencia, entorno y contexto de crianza.

En la escuela rural el deporte juega un papel fundamental en el desarrollo de habilidades sociales, sin embargo, parece ser que el rol del maestro está enfocado a superar retos y desafíos que ésta en si misma le propone, podemos ver que en una misma aula de clase el alumnado es muy diverso, estando en mismo espacio los estudiantes desde primero a quinto. Esto genera un problema y es que el alumnado se encuentra en

diferentes momentos de desarrollo psicomotriz, con lo que sus competencias y capacidades son muy diferentes.

A la hora de desarrollar la práctica se trata de incluir a todos. No se puede guiar por la tendencia que hace referencia a que cuando todos jueguen juntos están integrados. Este tipo de actividades, en la mayoría de los casos, son discriminatorias, haciendo que el alumnado juegue en función del nivel de competencia: los más capaces juegan, los menos estorba en defensa, y los más pequeños son los porteros. Se trata de llegar a una práctica en la que todos puedan participar en igualdad de condiciones. Cada uno haciendo lo que le permita su nivel de competencias. Esta práctica nos tiene que hacer cambiar la noción de justicia en el alumnado, pasando de la que todos han de recibir el mismo trato, por otra más humanizadora, en la que cada uno ha de recibir lo que necesita. Para Marina y de la Valgoma (2000) la justicia es más justa cuando se decide para cada acción, para cada persona y para cada contexto, es decir cuando existe un cierto grado de subjetividad.

Formación formación ético- política y deporte

La formación ética y política del docente constituye el elemento clave en su desempeño, dado que determina su nivel de compromiso en la tarea de educar, y, por ende, guían su forma de intervenir en el ámbito escolar. Dicha formación tiene que ver con el desarrollo de una identidad como persona y como docente, como bien afirma Freire (2015), entre lo que se hereda y lo que se adquiriere, pero determinada prioritariamente por la influencia de las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, históricas e ideológicas, en donde nos desenvolvemos, crecemos y nos formamos desde temprana edad. “No podemos tener dudas sobre el poder de la herencia cultural, sobre cómo nos conforma y nos obstaculiza para ser” (Freire, 2015, p.117), en ese sentido ser maestros implica ser capaces de hacer crítica, de cuestionar y poner en discusión las normas, las

reglas que impone la sociedad en sí misma, en palabras de Martínez (2006) "asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza y de formación la de potenciar subjetividades políticas".

Por su parte, el deporte tiene una estrecha relación en cuanto contribuye en la formación ético política pues el tradicional planteamiento de la competición deportiva como "juego de suma cero", por el que alguien gana a costa de la derrota de su adversario, mostrando un comportamiento egoísta que lleva a cada participante a buscar el beneficio propio a expensas de los demás, así pues, podría entenderse entonces como una noción negativa del deporte, sin embargo, a través de esta noción Robert L. Simón viene a defender que en cualquier tipo de deportes debe haber una serie de valores internos que no han de ser un reflejo de los valores imperantes en la sociedad. Frente a los que argumentan que en los deportes se reflejan los valores dominantes de la cultura de una sociedad, como pueden ser el egoísmo, la insana competencia, el mercantilizarlo todo, entre otros. Simón argumenta que, por encima de los valores culturales imperantes en estas sociedades, en el deporte hay una serie de valores morales internos que se deberían dar con independencia de los valores imperantes en una sociedad.

Por tanto, pensar y analizar el deporte desde una postura más ética podría entenderse como algo negativo, como si la competencia despertase en el deportista, o en el ser que practica el deporte acciones negativas de acuerdo a su cultura, desacuerdo a su crianza o lugar de procedencia. Ahora bien, si se estudiase de manera contraria viendo al deporte como herramienta que posibilita el desarrollo de habilidades y competencias que le ayudan al individuo, sujeto deportista a crear esa posición política en sentido más amplio cuando utiliza una estrategia, analiza, y crea acciones individual y colectivamente de acuerdo a una situación determinada.

Conclusiones

El breve recorrido realizado nos permite visualizar como la formación ético- política en los maestros permite al alumnado desarrollar una posición más crítica y reflexiva de acuerdo a los entornos donde se está desenvolviendo, también cómo influye de manera positiva o negativa el lugar de crianza, la cultura y el contexto donde se está compartiendo o llevando a cabo una actividad en específico.

Por su parte es evidente como algunos problemas en las políticas públicas y la organización de las escuelas rurales dificulta el quehacer del maestro, sin embargo, es ahí donde se potencia su práctica y su objetivo como docente, al hablar de deporte como agente mediador en la formación ético-política de los estudiantes de una escuela rural hace pensar que todos van a practicar un deporte en sí o tal vez es un simple juego de integración, pero como evidenciamos en el trascurso de la ponencia no es así puesto que a través del deporte se pueden potencias muchas competencias y habilidades que se determinan de acuerdo a las exigencias que la sociedad en si misma se plantea.

Como se logra percibir el deporte tiene dos momentos claves en su análisis en cuanto a formación ético-política se refiere y es, por un lado, las acciones que desencadena en el momento justo de su competición y puesta en marcha y por otro esta la preparación, la relación consigo mismo y con el otro, el análisis y el proceso que requiere en si para lograr el objetivo que se propone.

Referencias

Buitrago- Bonilla, R. y Herrera, L. (2015). *Educación Rural En Boyacá, Fortalezas Y Debilidades Desde La Perspectiva Del Profesorado* praxis y saber, *6* (12), 169-190. Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia Boyacá.

Deslauriers, J. P. (2005). *Investigacion Cualitativa.* Pereira: Rudecolombia.

Freire, P. (2015). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2ª reimpresión, 2ª ed. rev. y corr., ed. Siglo XXI editores, México, pp.151.

Fernández, E. (2008). *La sociedad rural y la nueva ruralidad.* Disponible en: https://nesauruguay.files.wordpress.com/2011/10/03-la-sociedad-rural-y-la-nueva-ruralidademilio-fernandez.pdf

Lévi-Strauss, C. (1991). "*Introducción a la obra de Marcel Mauss"* en Marcel Mauss Sociología y antropología, Tecnos, Madrid

López, R. L. R. (2006). *Ruralidad y educación rural*. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana De Educación (51). DOI: https://doi.org/10.17227/01203916.7687.

Manco, S. (2017). Educación rural y desigualdades: Una mirada desde la perspectiva de interculturalidad. *En claves sociales 6* (2).

Marina, J. A. y Valgoma, M. (2000). *La lucha por la dignidad.* Barcelona: Anagrama

Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento *Educere, 10* (33), 243-250.Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Editorial Tecnos: Madrid.

Taylor, S. J.y Bogdan. (1984). *Introduction to qualitative research methods*: the search for meaning, 2e Ed. New York: Wiley

Torres, A. (2007). *El décimo aniversario de la muerte de Paulo Freire*. *Revista* EAD 69/2007

Ciudadanía creativa y sus tiempos, una propuesta pedagógica con las infancias[226]

ALEJANDRA HERRERO HERNÁNDEZ[227] ***Y ZAILY DEL PILAR GARCÍA GUTIÉRREZ***[228]

Resumen

En Colombia, donde la invisibilización y la violencia, permean los contextos infantiles, surge la problemática del proyecto "Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz", investigación en curso que busca desarrollar propuestas educativas que respondan a las necesidades de las infancias y ayude a configurar una Nación en la que prevalezca el diálogo a partir de la metodología de las comunidades de diálogo. Este documento propone profundizar en uno de los componentes teóricos del proyecto: la relación del tiempo con la ciudadanía creativa

[226] Proyecto de investigación "Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz", investigación financiada por Minciencias 2019 (29.07.2020 – actualmente), que busca desarrollar propuestas educativas para respondan a las necesidades de las infancias y ayudar a configurar una nación en la que prevalezca el diálogo. Se cuenta con la participación del Centro de Atención Infantil Albert Einstein en Soacha; Asociación Cristiana ACJ-YMCA con tres jardines infantiles ubicados en Ciudad Bolívar, Tunjuelito y San Cristóbal Sur y la Ludoteca Il Nido del Gufo, en Suba. Metodológicamente se opta por la investigación-acción desde un enfoque cualitativo tomando como método las comunidades de diálogo desde la propuesta de Filosofía para Niños. Como resultado de la investigación se espera generar un escenario de formación que aporte a la calidad de la educación preescolar e inicial y potencie las capacidades de pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas para la construcción de una ciudadanía creativa, en la cual las infancias sean visibilizadas como actores sociales y constructores de paz.

[227] Alejandra Herrero Hernández: C. E. 1141440. Historiadora del arte, Máster en educación, formadora de Filosofía para Niños y Ciudadanía creativa; investigadora en pensamiento creativo infantil, Corporación universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. alejandraherrerohernandez@gmail.com

[228] Zaily del Pilar García Gutiérrez: C. C. 52´718.037. Doctorado en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas, Magister en Educación y Comunicación, Licenciatura en Educación Preescolar; Directora Licenciatura Educación Infantil. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. zgarcia@uniminuto.edu

y la transformación social. Se abordará la infancia como concepto, como tiempo de vida y tiempo de experiencia para relacionarla con la vivencia de la ciudadanía creativa.

En un mundo en el que a pesar de los diferentes llamados y alertas ambientales y sociales, prevalece el consumismo, egoísmo, inequidad, invisibilización, la violencia y desconocimiento de las minorías, la diversidad, la vulnerabilidad y además se prioriza el bien propio por encima del común, "un mundo que atraviesa (…) las múltiples formas en que se ejercen la violencia, el incesante aumento de desigualdad, los daños al ambiente y los seres que habitan la tierra, la violación de los derechos humanos" (De Sousa, 2020, p. 7); la educación continua configurándose en uno de los principales estandartes de esperanza (Bauman, Z. y Mazzeo, 2013) en tanto esté focalizada en la transformación profunda de dicho paradigma, por uno más, amigable, respetuoso y comprometido con la paz, el reconocimiento, cuidado y bienestar de todos (Freire, 1997; Sátiro, 2019 y Kohan, 2020), un enfoque educativo comprometido con la formación de ciudadanos democráticos, participativos y propositivos, atentos a responder con una postura, sensible, creativa, ética y crítica ante los diferentes fenómenos sociales, culturales, políticos y ambientales que representen una agresión en el ámbito de lo individual y lo colectivo.

En este sentido la UNESCO (2015) afirma "apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI" (UNESCO, 2015, p. 36) Propuestas educativas con este enfoque son prioritarias para todos, "niños y jóvenes en este mundo globalizado económicamente, veloz tecnológicamente, colapsado de informaciones simultaneas, necesitan saber cómo posicionarse" (Sátiro, 2019, p. 72), sin embargo, niños y niñas de primera infancia las demandan con mayor prontitud dada la trascendencia que tienen en el

reconocimiento de sus derechos, desarrollo de sus potencialidades individuales y destrezas sociales pertinentes, elementos cada vez más requeridos ante la incertidumbre, la complejidad, dinamismo y desconcierto de la sociedad actual (Moreau, 2010; Lynn et al., 2016; Vogler, Crivello y Woodhead, 2008; Vogler, Crivello. y Woodhead, 2008). En este sentido, no es menor el desafío de la educación inicial y preescolar, dicha consigna llama el interés no solo de la académica, sino de los gobiernos internacionales nacionales y distritales (Bustos y García, 2009), de manera particular en Colombia, el Ministerio de Educación, en su Dirección de Primera Infancia, quienes en convenio con Minciencias en el 2019 emite la,

> Invitación a presentar propuestas para la investigación e innovación en la calidad de la educación inicial y preescolar, para movilizar la investigación en relación con la calidad de propuestas educativas para dicho nivel educativo, todo en el marco de la política de atención integral a la primera infancia. (Bejarano, Valderrama y Marroquín, 2019; Nacional, 2013; Nacional, 2014; Nacional, 2017)

Ante esta iniciativa, el Grupo Marfil y la Licenciatura en Educación Infantil, ambos de la vinculados a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, en sintonía con su identidad misional, se unen a la iniciativa de la Dirección de Primera Infancia y Minciencias, mediante la aprobación el proyecto "Ciudadanía creativa desde el fomento del pensamiento crítico, ético y creativo en niños y niñas de primera infancia como actores sociales y constructores de paz", investigación en curso que busca desarrollar una propuesta de educación inicial que respondan a las necesidades de las infancias y ayudar a configurar una Nación en la que prevalezca el diálogo mediado por el desarrollo del pensamiento ético, crítico y creativo. El proyecto se propone generar un escenario de formación que aporte a la calidad de la educación inicial y potencie las capacidades de pensamiento crítico, creativo y ético en niños y niñas para la construcción de una ciudadanía

creativa, en la cual las infancias sean visibilizadas como actores sociales y constructores de paz. Esta investigación se realiza con la participación de la comunidad educativa y líderes sociales vinculados a tres entidades: la primera, Fundación Centro de Atención Infantil CAI Albert Einstein con un centro de atención ubicado en el municipio de Soacha; la segunda, Asociación Cristiana de Jóvenes de Bogotá y Cundinamarca ACJ-YMCA que cuenta con tres jardines infantiles ubicados en las localidades de Ciudad Bolívar, Tunjuelito y San Cristóbal Sur y la tercera, Biblioteca, Ludoteca y Centro Cultural Il Nido del Gufo, centro educativo ubicado en Suba. El proyecto de tipo cualitativo se desarrolla mediante un proceso de investigación - acción, basado en la implementación de comunidades de diálogo desde la propuesta de Filosofía para Niños (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992), enfocada en ciudadanía creativa desde donde se moviliza la realización de microproyectos sociales que, fundamentados en la creación artística, aportan a la transformación social y ambiental los entornos que habitan los niños y niñas (Sátiro, 2019). Como resultado de la investigación se espera construir con niños y niñas, un escenario de formación que contribuya en la innovación y la calidad de la educación inicial, mediante el desarrollo de microproyectos de ciudadanía creativa, diseñados a partir de las comunidades de dialogo, se aportará al desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, creativo y ético en niños y niñas para que, en ejercicio de una ciudadanía creativa, se posicionen como actores sociales y constructores de paz y de esa forma trascender a configuraciones sociales de inequidad, invisibilización y violencia (De Sousa, 2020), que tanto adolece la sociedad colombiana. Como parte del avance investigativo, el objetivo de este texto es abordar la categoría de ciudadanía creativa en la educación de las infancias y las relaciones de tiempo que allí se entretejen y el tiempo de la ciudadanía creativa: ¿Cuál es el tiempo de la

ciudadanía creativa y las infancias? ¿Cuál es el tiempo de desarrollo de un ciudadano creativo?, preguntas que gatillan la investigación y que a continuación se presentan con mayor profundidad.

Ciudanía creativa y las infancias y sus tiempos

"La ciudadanía creativa, investigación – acción, propuesta por la Asociación Crear mundos (…); se realiza en distintos países". "Es una línea de la creatividad social desde la perspectiva interna de la persona (ethos creativo), de sus interacciones como ciudadana y de la perspectiva sistémica de la sociedad" (Sátiro, 2018, p. 28). Esta apuesta por una pedagogía diferente, la cual es heredera del proyecto que en los años sesenta, ya Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp iniciaron, denominado Filosofía para Niños, aboga por el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y ético desde una perspectiva del pensamiento multidimensional (Lipman, 1991; Lipman, 2004; Lipman, 1992; Bauman y Mazzeo, 2013). Tanto la propuesta de la ciudadanía creativa como Filosofía para Niños son proyectos que entienden el valor del diálogo como método para el desarrollo del pensamiento multidimensional, ambos son una invitación a dialogar con el otro, con lo otro y a partir de lo otro, pero cada uno desde su perspectiva. En el dialogo puede acontecer una transformación, así como menciona el profesor Rojas "promueve en los participantes una práctica vital, en la cual el pensar está íntimamente relacionado con la cotidianidad y con habilidades sociales tales como: la escucha, el cuidado, la solidaridad, entre otras" (Rojas, 2016, p. 35). Asimismo, la comunidad de diálogo emerge como una posibilidad de transformación, siendo por tanto el espacio-tiempo de encuentro como una vivencia para los sujetos que forman parte de la comunidad de diálogo. Los participantes, los ciudadanos, las infancias tejen ambientes de aprendizaje creativos a partir de esta metodología que tiene como punto de partida generar un cambio tanto individual como colectivo a partir de la formulación de preguntas filosóficas y las relaciones que establecemos

con estas. Retomando al profesor Rojas es relevante añadir "el valor de la comunidad de dialogo recupera el carácter integral del sujeto, promoviendo una formación que tiene en cuenta la persona en su conjunto, así como los ambientes sociales que modifican o influyen en su manera de pensar (Rojas, 2016, p. 35). La pedagogía para una ciudadanía creativa busca visibilizar las infancias y revindicar su derecho a formarse para pensar, repensar y sentir desde las realidades particulares que los convocan y así ejercer como ciudadanos creativos que habitan, se apropian y transforman sus entornos de manera crítica, creativa y ética. De este modo, la ciudadanía creativa propone "metodologías de procesos reflexivos y creativos que generen acción e innovación social" (Sátiro, 2018, p. 28) "En este sentido, se trata de un pensamiento situado, pero a la vez, se plantea abierto a un nuevo cosmopolitismo que haga posible la globalización de las resistencias sociales redescubriéndolas como acontecimientos creativos" (Useche, 2019, p. 32). Ser ciudadano creativo es ser sensible a la realidad social que merece ser transformada, mejorada y comprometerse tanto emocionalmente como en las acciones que cada uno genera para la consecución de dicho cambio. Esta línea de investigación educativa y filosófica invita a desarrollar transversalmente y de manera sincrónica un pensamiento, sentimiento y acción (individual y colectiva), según Angélica Sátiro se puede comprender por ciudadanía creativa lo siguiente: Una praxis, un modo de vivir, convivir, socializar, pensar, conocer, producir y aprender. Si hay intención y acción educativa en esta dirección, las personas, desde la más temprana edad, podrán aprender a ser ciudadanas creativas, practicándola día a día (Sátiro, 2018, p. 28). La noción de ciudadanía está en constante cambio y reconstrucción. A lo largo de la historia hemos visto como diferentes autores como Foucault, Deleuze, Bauman, Baudrillard han hecho sus aportes al concepto de ciudadanía y de sociedad. Desde fines del siglo XVIII, la ciudadanía es un estatus jurídico y político y está restringida a las personas que habitan un territorio

en el cual tienen derechos (…) y deberes (…) Cada Estado tiene unas normas que regulan la manera por la cual un individuo adquiere la nacionalidad, es decir, su condición de ciudadano de ese Estado (Sátiro, 2012, p. 136). Asimismo, afirma Sátiro que el ser ciudadano no es únicamente ser un sujeto portado, sino que también es la acción cotidiana en su tejido social, siendo está reflejo de la dinámica de la sociedad civil. La pedagogía de una ciudadanía que propone Sátiro en su tesis doctoral nos incita a pensar sobre la capacidad de transformar su realidad, desde el desarrollo de cada ciudadano. La autora defiende que la "ciudadanía es lo que expresa la identidad colectiva de un determinado grupo que comparte el mismo tiempo y espacio (Sátiro, 2012, p. 137) De acuerdo con lo anterior, nos preguntamos: ¿Cuál es el tiempo de la ciudadanía creativa y las infancias? ¿Cuál es el tiempo de desarrollo de un ciudadano creativo? Estos dos interrogantes nos abren campo a tres escenarios relevantes para comprender el ser de las infancias, el tiempo y la vivencia de la ciudadanía creativa. En un primer escenario ahondaremos en el concepto de infancia/infancias, siguiendo a Angélica Sátiro (2012) entendemos que todas las infancias tienen la posibilidad de generar ciudadanía creativa, todas ellas tienen algo que aportar, todas ellas nos invitan a pensar. Son múltiples las infancias que se pueden vivir, son muchas las que se vivencian, por eso no nos es posible hablar únicamente de un tipo de infancia o de una manera de vivirla, pero ¿qué es la infancia? Podemos decir que la infancia es una etapa, o quizás un tiempo en la vida (Kohan, 2009). Para Platón, el concepto de infancia es una interpretación de una etapa de la vida, la primera, el inicio, y hay una clara proyección de este periodo en el tiempo: "el ser humano está pensado como un ser en desarrollo, en una relación de continuidad entre el pasado, el presente y el futuro" (Kohan, 2009, p. 15). Pero la infancia/las infancias pueden ser muchas otras cosas, a infancia según Arendt (1999) es el nacimiento de la humanidad, en cada comienzo, podríamos garantizar el inicio de una nueva oportunidad para la sociedad, siguiendo el

concepto de natalidad que plantea la autora. La infancia es también un construirse a sí mismo, es una construcción, en palabras de Sátiro (2018) "es una poética de lo distinto y de lo imaginario (…) es un tipo de *poiesis* que se realiza en el proceso creativo de transformar un no ser en ser" (p. 23). Asimismo la infancia opera en un tiempo disruptivo, transtemporal, no es algo que deba ser superado para perderse en la adultez, no es un estado que tengamos que abandonar, es una imagen que está siempre presente, que vive en un presente continuo, algo que debemos cuidar y acoger porque nos invita continuamente lo inesperado, menciona el filósofo de la educación Kohan (2009), por tanto podemos también entender la infancia en palabras de Sátiro (2018) como un estado anímico independientemente de la edad. En segundo lugar, nos sumergiremos en el concepto de tiempo desde la perspectiva de las infancias. Los filósofos antiguos hacían uso de varias palabras para expresar y pensar con él y sobre el tiempo. Una de ellas es *chronos*, se remite a un tiempo sucesivo, un tiempo cronológico. Platón y Aristóteles afirman que *chronos* es: La suma del pasado, del presente y del futuro, siendo el presente un límite entre el tiempo que ya fue y que no es más (pasado) y el tiempo que todavía no fue y por lo tanto tampoco es, aunque vaya a ser (futuro).

Esta concepción remite a los límites del tiempo lineal. Otra de las denominaciones que utilizaban para referirse al tiempo, es *kairos*, significa medida, proporción, pero en relación con el tiempo designa temporada, tiempo de oportunidad. Aión, por su parte hace referencia a la intensidad del tiempo, de la vida humana, es una duración, no es una temporalidad como *kairos*, sino es una temporalidad de la intensidad. "Si *chronos* es limite, *aión* es duración" (Kohan, 2009, p. 18) Las infancias habitan un tiempo de la oportunidad, así como la ciudadanía, más que una temporalidad, es una potencia, una posibilidad de cambio, una transformación. La infancia no es una etapa que se supera, es un habitante, es un extranjero en nosotros, porque a veces no habla

el mismo idioma, pero la infancia al igual que la ciudadanía vive en un tiempo de durabilidades. Se puede pensar en la ciudadanía creativa como un periodo de incubación, podríamos pensarla metafóricamente como el clima, un periodo en el que acontece una incubación de ideas, una incubación en el tiempo, una incubación de *aión* y de *kairos*, y otros periodos en los que llueve, o la incubación florece. En este sentido los tres tipos de tiempo se entrelazan, se cruza lo lineal de *chronos* con la intensidad y la oportunidad de *aión* y *kairos* respectivamente. En un tercer escenario, abordaremos el tiempo en el que se vivencia la ciudadanía creativa desde una perspectiva individual y colectiva, para ello Sátiro (2018) aporta un concepto clave a este tejido, es el de *ethos* creativo, que ya con anterioridad mencionábamos al querer aproximarnos a una definición de ciudadanía creativa. Sin embargo, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *ethos* creativo? El *ethos* debe entenderse en su doble perspectiva etimológica: *ethos* como costumbre, hábito; y *ethos* como morada interior, hogar donde uno se habita a sí mismo. Por lo tanto, el *ethos* es una obra abierta, un constante constituirse a uno mismo y sus relaciones con los demás. Significa que niños y jóvenes deberán aprender a desarrollar en ellos mismos unos cuantos hábitos y un modo de ser que refleje ese *ethos* creativo (Sátiro, 2018, p. 34). Desde este lugar podemos proyectar nuestra voluntad, esta casa interior es como una obra de arte que hay que alimentar constantemente desde una perspectiva tanto individual como colectiva, que surge y se crea a partir del encuentro con el otro y con la ciudadanía. El *ethos* creativo es el eje transversal desde el cual la construcción de ciudadanía creativa y el desarrollo del individuo es posible, así como cada individuo alberga un *ethos*, cada sociedad, cada ciudadanía, cada grupo social también lo tiene. Este alberga una parte lineal, la parte de los hábitos, una repetición en el tiempo de *chronos*, pero también que genera tiempos rizomáticos, tiempos de intensidades, rememora los tiempos de *aión* y de *kairos*. El tiempo de la vivencia y del acontecer del ciudadano

creativo es un tiempo performativo, es dinámico, es un tiempo de experiencias, de sentires, es un tiempo que transforma y generador de espacios y tiempos para la propia ciudadanía y el diálogo. Estos aconteceres no surgen de un individuo aislado, sino "de la perspectiva del sujeto en interacción con los demás, desde el sistema social como un todo" (Sátiro, 2018, p. 34). De esta manera desde la perspectiva de la ciudadanía creativa para formar ciudadanos creativos y ambientes de aprendizaje creativos desde la primera infancia debemos rescatar el valor del dialogo y de la palabra desde su esencia, desde el Grupo Marfil entendemos el diálogo "como un encuentro transformador" (Hernández y Rojas, 2020, p. 81) Encuentros que debemos generar para dialogar, diálogos que se deben propiciar para encontrarnos para crear resonancias y constelaciones para generar y crear múltiples maneras de vivir las relaciones colectivas e individuales desde la más temprana edad, ya que vivir la ciudadanía creativa implica tomar una posición en el mundo en el que se vive, al igual que imaginar futuros mundos posibles a partir del desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y ético. Crear ciudadanía creativa desde la perspectiva de Sátiro (2018) "conlleva una mirada fresca a la realidad, que busca interrogarse, asombrarse, interactuar lúdicamente con la complejidad de la vida, además de partir de la corporeidad y del desconcierto de saberse a sí mismo en el mundo" (p. 24), es descubrir lo inesperado, lo insólito y a partir de ello superar las dificultades que la educación y los retos que las sociedades del siglo XXI nos plantean.

Referencias

Arendt, H. (1999). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.

Bauman, Z. y Mazzeo, R. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.

Bejarano, N. D., Valderrama, C. N. y Marroquín, S. D. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método*. Madrid: Sígueme.

Hernández, A. H. y Rojas, V. A. (2020). *Experiencias. Pensar crea-activamente en el Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá*. Pensar Juntos, 73-86.

Kohan, W. O. (2009). *Infancia y filosofía* (pregunto, dialogo, aprendo). México: Editorial Progreso.

Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción*. Barcelona: Gedisa.

Lipman, M. S. (1992). *La filosofía en el aula*. España: Ediciones la Torre.

Lynn, S., Araujo, M.C., Jaimovich, A. y Cruz-Aguayo. Y. (2016). *Una mirada al desarrollo infantil en América Latina y el Caribe desde la teoría y el pensamiento sistémico*. Banco Interamericano de Desarrollo: División de Protección Social y Salud.

Moreau, L. (2010). *Sujetos de la educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de la Nación.

Nacional, M. d. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Documento N° 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: Panamericana Forma e Impresiones S.A. Nacional., M. d. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Nacional., M. d. (2017). *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Rojas, C. V. (2016). *Filosofía para niños. Diálogos y encuentros con menores infractores*. Bogotá: Corporación universitaria Minuto de Dios.

Sátiro, A. (2018). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita. El jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Sátiro, M. A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. "Tesis para optar al título de doctora en pedagogía" Universidad de Barcelona. [Tesis doctoral]. Recuperada de: www.tdx.cat

UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO.

Useche, O. (2019). *Ciudadanías en resistencia: el acontecimiento del poder ciudadano y la creación de formas no violentas de resistencia social*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO.

Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano, Vol. 54.

Habilidades de pensamientos en jóvenes infractores

JOSÉ ALFREDO MALAGÓN LÓPEZ[229]

Resumen

En esta ponencia se busca establecer una relación entre la forma como se examina el pensamiento desde el código penal y la responsabilidad penal juvenil, bajo la lupa de las habilidades del pensamiento propuesta por Lipman, desde la filosofía para niños. En este sentido, se muestran algunas semejanzas y diferencias en la conducción del pensamiento para aportar en la comprensión del pensamiento del joven infractor.

En consecuencia, para bien o para mal, la revolución consiste en que ahora nos referimos exclusivamente al pensamiento de las personas cuando antes nos referíamos a las propias personas. (Lipman, 2016).

Así como tradicionalmente se ha asimilado a la locura y la genialidad, también se ha hecho lo mismo con la delincuencia y la genialidad. Se ha hablado de coeficientes intelectuales superiores en los niños y jóvenes infractores de la ley, en ciertas capacidades excepcionales, unidas a unas comportamentales como a sagacidad, la osadía, el cinismo, entre otras. Al hablar desde las habilidades de pensamiento en éstos jóvenes se profundiza en como esas habilidades permiten tomar decisiones, que se resuelvan de mejor manera los problemas y se busquen varias soluciones ante la dificultad en momentos de críticos, de tensión y hasta de supervivencia.

En las caracterizaciones psicopatológicas de los jóvenes infractores se resaltan los atributos negativos

[229] Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia. José Alfredo Malagón López.

relacionándolos con la emoción y la afectividad especialmente, desconociendo atributos intelectuales o cognitivos que tienen que ver con la agilidad del pensamiento, velocidad de respuesta, y que si fueran vistos en positivo y no como riesgo o amenaza, se podría hacer un mejor trabajo educativo desde las habilidades del pensamiento que ofrece la filosofía para niños. No es del interés hacer apología a la criminalidad adolescente sino evidenciar como se perciben las habilidades en el pensamiento de jóvenes infractores y como reconocerlas para poder orientarlas a objetivos más loables. Revisar sobre las habilidades de pensamiento de jóvenes infractores permitiría establecer algunas diferencias en las mismas habilidades o en las formas de utilizarlas, lo cual permitiría ampliar la comprensión y entender si estas están presentes en todas las personas y que tal vez su uso sea lo que las diferencia.

El abordaje para esta indagación se toma desde el derecho, en particular el código penal y la responsabilidad penal juvenil. Se toman, específicamente los agravantes en el código penal, que se tienen en cuenta al visualizar un delito como la alevosía, la premeditación y la sevicia.

Las habilidades del pensamiento en los jóvenes infractores están en función más instrumental que de relacionamiento, instrumental en tanto que beneficio propio puede traer, por ejemplo, el engaño, la mentira, es necesario anotar que en el juzgamiento de una conducta tipificada como delito se tienen en cuenta dos aspectos: el subjetivo, que es aportado por el perito generalmente un psicólogo o psiquiatra; y el objetivo, que es el que realiza quien juzga y determina la sanción o pena que generalmente es un juez, tomando algunos o varios elementos subjetivos. Es este juzgamiento es el que considera la imputabilidad o no de un joven, es decir si es consciente que su conducta lesiona los intereses, que actúa con conocimiento, intencionalidad y libertad. Sin

embargo, el aspecto subjetivo no nos ilustra mucho sobre las habilidades del pensamiento puesto que se orienta más hacia la conducta explicita, descuidando lo que sucede en el pensamiento propiamente dicho.

En el derecho para tipificar una conducta como delito se tienen en cuenta algunos agravantes, que podrían dar cuenta de algunas habilidades del pensamiento, como la sevicia, alevosía, premeditación. "Los agravantes son los hechos que afectan de forma negativa la visualización de un delito (Art. 22 Código penal)". Estos agravantes que implican alguna planeación para el acto delictivo aumentan la responsabilidad penal.

Alevosía

"Para que se considere que un delito ha sido cometido con el agravante de alevosía se tienen que dar los siguientes requisitos":

- El acto cometido debe ser delito contra las personas (ya sea delito contra la vida, contra la libertad, etc.)
- El sujeto activo minimiza el riesgo con modos apropiados de asegurar el delito
- Tiene que existir dolo (conocimiento y voluntad en la ejecución) por parte del autor
- Se debe comprobar que se produjo en una situación de indefensión total de la víctima"[230]

Si se tiene en cuenta las habilidades de percepción "Algunas habilidades de percepción son: observar, escuchar atentamente, oler, saborear, tocar, percibir movimientos y conectar sensaciones"; de investigación "formular hipótesis reconocer evidencias, observar, formular cuestiones, describir, narrar, buscar y descubrir alternativas, verificar, predecir, hacer estimaciones y medir, seleccionar posibilidades, hacer consideraciones

[230] https://www.conceptosjuridicos.com/alevosia/ visitada el 25 de junio de 2021.

pertinentes, y generar nuevas ideas y soluciones" y las habilidades de traducción y formulación "Algunas habilidades de traducción son: formular, transformar, explicitar, relacionar, conectar, improvisar, considerar diferentes perspectivas teniendo en cuenta el contexto", relacionamos algunas de ellas con los requisitos 2 y 3 de la alevosía, pues "el sujeto activo minimiza el riesgo" con la observación, escucha atenta, la percepción de movimientos y conexión de sensaciones. (De Puig y Sátiro, 2011, p. 29). Muestra conocimiento y voluntad en la ejecución con reconocimiento de evidencias, la búsqueda y descubrimiento de alternativas y considera diferentes perspectivas teniendo en cuenta el contexto.

Premeditación

Si la premeditación se define como la meditación anti- cipada del delito mediante la cual la voluntad forma un propósito. perseverando en él hasta la ejecución del acto. Sus elementos son: meditación anticipada. Se puede relacionar con las habilidades de razonamiento como hacer inferencias (inductiva, deductivas, analógicas, no verbales, etc), aplicar reglas, generalizar, universalizar, buscar y dar razones, argumentar, reconocer consistencias y contradicciones, reconocer consideraciones pertinentes, establecer relaciones entre causas y efectos, entre partes y todo, entre fines y medios, identificar y usar criterios, reconocer supuestos. Pero también habilidades de traducción y formulación como relacionar, conectar, improvisar, considerar diferentes perspectivas teniendo en cuenta el contexto, pasar del dibujo al lenguaje oral y viceversa (De Puig y Sátiro, 2011, p. 29).

Sevicia

Al entender que la **sevicia** exige el ánimo frío, el deseo de hacer daño por el daño mismo (sin ninguna necesidad) y únicamente por exteriorizar la capacidad vengativa del ofensor. Se pueden relacionar algunas

habilidades de razonamiento como establecer relaciones entre causas y efectos, entre partes y todo, entre fines y medios; algunas habilidades de investigación como buscar y descubrir alternativas, verificar, predecir, hacer estimaciones y medir, seleccionar posibilidades (De Puig y Sátiro, 2011, p. 29).

Se supone que se castiga al que es consciente delo que hace (de ahí que se consideren los agravantes como por ejemplo la alevosía, premeditación y sevicia), y quien no lo es se considera imputable, bien sea por inmadurez psicológica o alteración psiquiátrica.

Para avanzar en esta indagación se hace una primera claridad y es que no puede hablarse de cierta intencionalidad en la comisión del delito, es decir considerársele, imputabilidad al joven, o mejor responsabilidad penal juvenil, cuando es menor de 16 años; pues para ellos rige un interés superior que protege sus derechos (Art 44 de la constitución). Por tanto, quienes son mayores de 16 años se consideran que tienen imputabilidad, pues son conscientes de su actuar y por tanto de su pensar. Es ese pensar el que aquí nos atañe. Ese pensamiento, esas habilidades de pensamiento, que los psicólogos criminalistas miden, avalúan y que también el sistema judicial penal señala cuando tipifica y castiga un delito, al transgredir una norma o la ley.

El pensamiento, el uso que se hace de él, su intencionalidad, las habilidades que utiliza, su estructura, su orden, no son el problema; obedecen a una gramática, a un razonamiento lógico, pero el pensamiento no solo puede ser racional, sino que necesita de un componente ético, de cuidado de los otros, pero también del pensamiento –engañoso- mismo, de un pensamiento complejo o multidimensional como lo refiere Lipman (2016): “apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no” (p. 18).

A manera de conclusión

Así como Lipman propone el aula de clase como una comunidad de indagación, se podía proponer la comunidad de indagación como una manera de fortalecer el pensamiento, desde sus habilidades y dimensiones, en particular la ética y estética o mejor de las dimensiones transactivas del pensamiento complejo: cuidadosa, creativa y crítica. "el pensamiento multidimensional, tal como lo entendemos aquí, apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no" (Lipman, 2016, p. 12). Esta integralidad para la comprensión del pensamiento la complementa Lipman (2016) más adelante "debemos evitar dar a entender que las tres modalidades de pensamiento son independientes y no están en una continua transacción entre ellas" (p. 13).

Las dimensiones del pensamiento no son ruedas sueltas que andan de manera independiente sino que hay una constante y continua transacción y entrecruzamiento entre ellas; por eso el pensamiento del infractor es incompleto, incoherente y solitario, o *incomplejo* que no necesita de los otros, salvo que como cómplices de un monólogo, no como contradictores que permitan el ordenamiento del pensamiento a través de juicios razonables cimentados en criterios y normas que lo hagan crecer, en cuanto a su pensamiento y en cuanto a su propia persona. Pues el pensamiento no es para su propia autogestión individualista, sino que la gestión del pensamiento está determinada por una persona razonable, que puede orientar su pensamiento en favor no solo de sí mismo, sino de los otros, de la comunidad y de una verdadera democracia en su estructura social.

Pueden existir pensamientos que lleven a conductas delictivas que no han sido tipificadas, y que quizá solo conocen en los centros de reclusión entre cómplices. Un diálogo con ellos nos acercaría a entender mejor las dimensiones de su pensamiento.

Referencias

Amaya, M. y Lozano. M. (2012). Diferencias en actitudes y estrategias cognitivas y sociales entre jóvenes infractores y no infractores de la ciudad de Bogotá. *Psicogente, 17* (27); 85-104. Universidad Simón Bolívar: Barranquilla.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5. Arlington, VA.

Código penal colombiano. (2000). Ley 599 de 2000.

De Puig I. y Sátiro, A. (2011). Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años. Barcelona: Octaedro

Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Barcelona: Octaedro.

Resiliencia en menores de edad víctimas del conflicto armado plan de apoyo integral en la Comuna 8 de Villavicencio y en el RTCR, vereda Buenavista de Mesetas

MG, HÉCTOR RAFAEL CASTELLANOS TRIVIÑO[231], *DIANA MILENA RUBIO PARDO*[232], *JHON FERNANDO SOTO MANCERA*[233], *HENRY FERRER FLORIÁN DELGADILLO*[234] *Y DAHANA VALENTINA NEIRA HENAO*[235]

Resumen

El presente texto da cuenta de una investigación realizada con menores víctimas del conflicto armado colombiano, a través de un plan de apoyo integral en los ámbitos pedagógico, psicológico y jurídico que responde a los ODS priorizados en las regiones e involucra a población referida, desde la estrategia de proyección social universitaria. El trabajo se desarrolló en el ETCR de la vereda Buenavista de Mesetas y en la comuna 8 de Villavicencio, en dos etapas, centrando la investigación en la resiliencia frente a las adversidades que se produjeron en medio del conflicto armado en el sur del departamento del Meta.

El problema

[231] Magíster en Educación, hectorcastellanost@usantotomas.edu.co, contacto: 3138927264, investigador principal,líder del grupo Nakota de la Universidad Santo Tomás, CAU Villavicencio, orcid.org/0000-0002-8592-2607

[232] Normalista Superior con énfasis en Humanidades, dianarubio@ustadistancia.edu.co, contacto: 3058135867, Estudiante de Licenciatura en Filosofía, pensamiento político y económico, orcid.org/0000-0002-8970-0112

[233] Normalista Superior, jhon.soto@ustadistancia.edu.co, contacto: 3014254638, Estudiante de Licenciatura en Filosofía, pensamiento político y económico, orcid.org/0000-0003-4724-6721

[234] Estudiante de Licenciatura en Filosofía, Ética y valores humanos, henryflorian@ustadistancia.edu.co, contacto: 3186287056, coordinador del semillero, orcid.org/0000-0002-0841-9311

[235] Estudiante de Licenciatura en Lengua Extranjera Inglés, correo: dahananeira@ustadistancia.edu.co, contacto: 3219275495,orcid.org/0000-0002-5184-361X

La región de los llanos orientales de Colombia es una de las zonas que ha sufrido mayor impacto por el conflicto armado interno colombiano. El fenómeno del desplazamiento ha traído a numerosas familias a la capital del Meta, Villavicencio, forzándolas a vivir sin mayores oportunidades. En efecto, un grupo de cuarenta y siete menores de edad y sus familias, radicados en Playa Rica, comuna 8, fueron afectados por abandono o despojo forzado de tierras, amenazas, actos terroristas, atentados, combates, enfrentamientos y hostigamientos, desaparición forzada, homicidio, masacre, tortura y vinculación de menores de edad en actividades relacionadas con grupos armados. La situación de los menores de edad residentes en el Espacio Territorial de Capacitación y Reintegración Mariana Páez -en adelante ETCR- reportan una problemática más grave, porque los recursos académicos difícilmente llegan a sus lugares de concentración.

El grupo de menores de edad no ha contado con la adecuada orientación en tareas escolares por parte de los padres o cuidadores, en la mayoría de casos; de ahí que reporten bajos desempeños académicos por sus dificultades manifiestas en lectura, escritura, procesos lógicos e inglés. El descubrimiento que dio apertura a la investigación fue la caracterización de los menores de edad que asisten al Centro de proyección social de la USTA, pues al encontrar información referente a la conformación y origen de la familia, estado de salud y situación socioeconómica, se descubre que las necesidades de orden escolar estaban asociadas con su situación de desplazamiento, de ahí que en una segunda fase se buscara favorecer los procesos de resiliencia en los menores de edad víctimas del conflicto armado con la puesta en marcha de un plan de apoyo integral desde el refuerzo escolar, la orientación psicológica y el consultorio jurídico.

Frente a las manifestaciones de resentimiento por la insuficiente atención en los términos que refiere la ley de víctimas, se requieren acciones reparadoras que garanticen el derecho a la vida en condiciones de

dignidad, a solicitar y a recibir atención humanitaria; a una política pública de prevención, atención y reparación integral; a retornar a su lugar de origen o reubicarse en condiciones de voluntariedad, seguridad y dignidad, en el marco de la ley 1448 de 2011. Se hace necesario poner en marcha un plan integral que implique no solo el apoyo pedagógico y la orientación psicológica, sino además el acompañamiento jurídico.

Los **objetivos específicos** partieron de identificar los niveles de resiliencia a partir de diez sesiones de refuerzo escolar en menores de edad víctimas del conflicto armado, de la comuna 8 de Villavicencio y de la vereda Buenavista de Mesetas, analizar los niveles de resiliencia a partir de tres sesiones de orientación psicológica en menores de edad víctimas del conflicto armado, de la comuna 8 de Villavicencio y de la vereda Buenavista de Mesetas y evidenciar el impacto en la resiliencia, tras la asesoría jurídica en el ámbito de la ley 1448 de 2011, a las familias de los menores que fueron víctimas del conflicto armado.

El proceso de investigación se justifica desde la necesidad de un proyecto de investigación articulado que contribuya, no solo a comprender el fenómeno, sino a realizar acciones tendientes a reducir los riesgos académicos y sociales de los menores de edad. Este proyecto se enmarcó en la función sustantiva de responsabilidad Social Universitaria y ello permitió desarrollar de manera articulada un proceso de interacción con la sociedad desde un ejercicio de corresponsabilidad, a fin de propiciar espacios de transformación sociocultural, convivencia, justicia y paz, a partir de la apropiación del conocimiento (USTA, 2019). A su vez este ejercicio investigativo permitió analizar los efectos de la implementación del plan de atención pedagógica, es decir los programas de refuerzo escolar, así como los efectos de la orientación psicológica y de la asesoría jurídica a las familias.

Atención integral a las víctimas

Siguiendo las pautas del Ministerio de Educación Nacional en el Plan de Atención Integral –PAI–, el cual propende por acciones orientadas a preservar la vida, el desarrollo y el aprendizaje a partir de las condiciones del contexto e intereses de la población, en ese contexto se plantea el apoyo integral en los ámbitos pedagógicos, psicológico y el jurídico. En lo pedagógico se busca que la educación de los menores que fueron víctimas del conflicto pueda ser un proceso continuo y natural, de acuerdo con su nivel de desarrollo, que les permita formar una cultura democrática, el ejercicio de sus derechos y en el que puedan reconocerse como sujetos protagonistas de su propia vida y de la sociedad (MEN, 2019).

Lo anterior permite que el ambiente universitario pase de ser espacio de transmisión del conocimiento, a escenarios de construcción conjunta de acciones que impacten a la comunidad y que trascienden la cátedra y el aula. Para lograrlo se concibe la investigación como derecho y como deber aplicado en acciones que involucran a los diferentes actores de una comunidad en búsqueda del bien comunitario (USTA, 2019).

Qué dice la ley

Como garantía del Derecho Internacional Humanitario, de los derechos humanos proclamados el 10 de diciembre de 1948 y en cumplimiento a la Constitución Política de Colombia, en sus artículos 11,12 y 13, los cuales priorizan el derecho a la vida y a la libertad de la persona, el semillero de investigación Filosofía e Infancia se propuso estudiar la ley 1448 del 2011, en temas de dignidad como lo menciona el art.4, referente a la justicia transicional.

Efectivamente, la ley 1448 de 2011 ofrece la asistencia y atención a víctimas, buscando a través de la reparación integral su incorporación a una vida cotidiana con dimensiones personales, espirituales y cognitivas, con las implicaciones judiciales, administrativos, sociales y económicos de manera individual y/o colectiva en

beneficio de quienes han sufrido una guerra que data de mediados del siglo pasado. Teniendo en cuenta que la ley promete los anteriores beneficios, se adoptó posturas responsables para trabajar con estos menores de edad desarrollando talleres artísticos, manualidades, juegos y actividades en la que los menores de edad se encontraban con su pasado para resignificarlo. En este proceso fue muy significativo el teatro del oprimido, liderado por la experta Angélica Sátiro.

La resiliencia

En este contexto se entiende como la capacidad de ayudar a otros a superar sus vivencias, por ello se aborda desde las categorías de funcionalidad familiar, autoestima, asertividad, impulsividad, afectividad, adaptabilidad a situaciones nuevas, tareas juveniles, independencia, identidad sexual, autonomía y proyecto de vida. El test JJ63 avalado por la Universidad de Barcelona, permite identificar los niveles de resiliencia en menores de edad que fueron víctimas del conflicto armado (Carrillo y Florián, 2017). La resiliencia se sustenta en el apoyo externo y la compañía de otras personas que aportan al crecimiento personal y las competencias individuales teniendo como base un sistema de creencias que el individuo va adquiriendo para darle sentido a su vida (Puerta y Vásquez, 2012). De tal manera, se descubrió que las capacidades resilientes en menores víctimas del conflicto armado son inherentes a las relaciones interpersonales que se establecen con otras personas o instituciones sociales, culturales o religiosas, las cuales buscan brindarles apoyo desde diferentes perspectivas.

La opción metodológica

Para este trabajo es la etnográfica. Se recabaron los aportes del instrumento JJ63 para ayudar a describir la categoría procesos de resiliencia. Este instrumento arroja resultados que, triangulados con los registros de

los diarios de campo y con las entrevistas en profundidad, permiten vislumbrar de qué manera el apoyo pedagógico, la orientación psicológica y el consultorio jurídico inciden en tales procesos.

La investigación se desarrolla en dos fases y ateniendo al enfoque cualitativo por tratarse de personas con sus vivencias, imaginarios e historias de vida. Dentro del análisis etnográfico se emplearon registros de observación y en los diarios de campo se abordaron las categorías *resiliencia, refuerzo escolar, orientación psicológica y asesoría jurídica*. Esta metodología permite acopiar todos los datos disponibles, los dichos, las opiniones, los gestos y de esta manera describir los rasgos comportamentales de los sujetos. El paradigma de la investigación se asume como crítico-social, por tratarse de una situación que afecta a las personas y que amerita acciones sistemáticas en clave de resiliencia para la transformación personal y social.

Discusión

El análisis etnográfico sobre la vivencia de los menores de edad integrantes de las familias víctimas del conflicto armado que habitan en la ciudad de Villavicencio y que están especialmente concentradas en la comuna 8, permite descubrir particularidades inherentes al conflicto, lo cual impulsa a pensar en fortalecer para ellos el proceso de paz, a través de estrategias que fomenten la resiliencia. En el trabajo con los menores, el compromiso se inspira en la justicia protectiva lascasiana, dado que no se excluye del servicio a otras personas, pero se da una atención preferencial a esta población, pues se ve la oportunidad de asumir una opción política y moral (González, P., 1994) frente a los derechos humanos.

El refuerzo escolar, se inscribe dentro del concepto de la pedagogía social, que busca atender situaciones especiales, en este caso, tendientes a favorecer la resiliencia en el ámbito de los derechos humanos

para víctimas del conflicto. A propósito de estas acciones, Del Pozo et al. (2018), compiladores del II simposio de pedagogía Social en Colombia, expresan que:

> La Pedagogía Social, entre otras formas de conocimiento social y educativo, como disciplina investigativa de la Pedagogía que estudia y orienta procesos prácticos para acción socioeducativa, con base en los derechos humanos y ambientales, contribuye a facilitar la generación de escenarios y experiencias profundamente transformadoras. (p. 11)

La acción reparadora no solo se da en el campo educativo del refuerzo escolar, sino que también se impulsa desde la asesoría psicológica a menores de edad y a sus cuidadores. Las asesorías se centraron en temas de inseguridades, duelos no cerrados y secuelas del conflicto vivenciadas en las víctimas, con la intención de favorecer los procesos de resiliencia desde los aportes del trabajo psicológico.

El análisis etnográfico permite establecer que los menores de edad tienen mayor disposición a la resiliencia, como lo evidencia el análisis externo publicado por Alvarán-López et al. (2019). Un indicador se basa en la manifestación explícita de los menores de edad, quienes expresan estar alejados del revanchismo y de la venganza, además valoran las acciones resilientes en personajes como Gandhi, Mandela o Luther King; por su parte, los adultos que tienen esa conciencia, desarrollan roles de liderazgo social como presidentes de las Juntas de Acción Comunal o de comités comunitarios, entre otros. Este dato se resalta en el caso de un líder de la comunidad, quien narraba:

> (...)me desempeñaba como líder comunal en Miraflores del Guaviare, introduje la sustitución de cultivos ilícitos, en una región que producía coca y dimos el paso a cultivos pancoger y pastos. Resultó ser una grandiosa idea para la comunidad, pero la Fuerza Pública, que en ese tiempo era el Ejército, al

ver que yo tenía el mejor cultivo se empezó a aprovechar, llegando al caso que irrespetaban la propiedad y usurpaban los bienes que teníamos, especialmente las frutas y los animales. Cuando me cansé del abuso les reclamé y le dije que si querían algo tenían que ir con permiso y pagarlo. A ellos no les pareció la idea, entonces en ese momento me amenazaban hasta que un día me llegó un mensaje anónimo que me daba cinco días para desaparecer y dejarlo todo, pensé que mi vida vale más que el dinero. Hoy estoy adelantando el proceso de restitución de tierras. Mi hija menor tenía un año de edad. Desde entonces soy desplazado y vivo en Villavicencio. Actualmente soy líder de la junta de acueducto del barrio y sigo luchando por la comunidad. (Entrevista cód. APR6011)

El impacto de la asesoría jurídica a las familias de los menores que fueron víctimas del conflicto armado, en el ámbito de la ley 1448 de 2011, como factor que aporta a la resiliencia, se basa en los presupuestos de Guardiola (2014), para quien la paz positiva y duradera "supera los debates sobre impunidad y responsabilidad criminal" (p. 12) y supera el lenguaje abstracto del perdón, el olvido y la reconciliación.

La asesoría jurídica se inscribe dentro de la justicia transicional, como uno de los compromisos del proceso de paz. Estas acciones se inscriben en los principios de justicia, verdad, reparación y no repetición en favor de las víctimas, entendiendo como víctima a las personas que individual o colectivamente padecieron "daños por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno (Art 3, ley 1448 de 2011).

Incidencia en políticas públicas

De acuerdo con la ley 1448 de 2011, que plantea como objeto definir estrategias frente a la prevención, atención, asistencia, protección y reparación integral de las víctimas del conflicto armado interno colombiano para dar respuesta a la comunidad donde se lleva a cabo el trabajo de investigación con los menores y sus familias. Desde la investigación se brindan elementos para la experiencia de la resiliencia y se insta al gobierno local a unir esfuerzos para contribuir en la atención y asistencia de las víctimas del conflicto armado, con atención especial a la infancia, la cual requiere aportes para la construcción de su proyecto de vida orientada a la construcción de paz y ciudadanía.

Esta política responde especialmente a los ODS 4 y 16, por cuanto se favorecen procesos educativos de calidad desde la estrategia de proyección social, desarrollo comunitario y se tejen iniciativas para cooperar en la construcción de la paz con programas e instituciones sólidas como el Instituto de Victimología, que benefician a población víctima del conflicto armado.

Conclusión

Afortunadamente para la comunidad vulnerable de la comuna 8 de Villavicencio existe el Centro de Proyección Social de la Universidad Santo Tomás, sede Loma Linda. Ello ha representado una oportunidad para hacer realidad la filosofía humanista, el apoyo al proceso de paz y la articulación de las funciones sustantivas, en orden a responder a un desafío social concreto y en concordancia con la línea tres del Plan Integral Multicampus. De ahí que los objetivos y la metodología de este proyecto se enfocan en la atención integral a los menores de edad víctimas del conflicto armado interno colombiano, los cuales habitan en ese sector de Villavicencio y esa localización se debe principalmente al desplazamiento que produjo el conflicto armado interno.

En la investigación se abordaron las categorías *resiliencia, refuerzo escolar, orientación psicológica y asesoría jurídica*, para dar respuesta a lo planteado en la fase I, centrada en conflicto, vivencias del conflicto armado, perdón y paz. Se considera que aún queda trabajo por desarrollar con la comunidad, pero se puede afirmar que las acciones propuestas inciden de manera significativa en el afrontamiento de las vivencias que tuvieron las víctimas y en su camino hacia la resiliencia. Como aspecto destacable se anota que hubo mayor despliegue de las actividades pedagógicas, dado que se incrementó la asistencia de los menores de edad cuando fueron invitados a desarrollar actividades de aprendizaje con componentes lúdicos. En cambio, hubo menor asistencia frente a orientación psicológica o asesoría jurídica, a las cuales se hacían remisiones individuales.

Referencias

Alvarán-López, S. M., Carrero-Torres, C. T., Castellanos-Triviño, H. R. y Pinilla-López, H. Y. (2019). *Resiliencia infantil y pensamiento multidimensional como factor de transformación social.* Praxis y Saber, 10(23), 139-156. DOI:10.19053/22160159.

Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1448 por medio de la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno.* Bogotá, Colombia.

Carrillo, J. y Florián, H. (2017). *Infancia víctima constructora de paz a partir de las comunidades de diálogo* (trabajo de investigación. Universidad Santo Tomás).

Del Pozo, Francisco y otros. (2018). *Educación social: Retos para la transformación socioeducativa para la paz. Barranquilla: Universidad del Norte.* Retrieved from: https://ebookcentral.proquest.com

González, P. y otros. (1994). *El pensamiento lascasiano en la conciencia de América y Europa.* México: UNAM.

Guardiola, O. (2014). *Cómo construir sociedades: Diez cosas que nunca nos dicen sobre la paz y la guerra.* Bogotá: Editorial Universidad Javeriana. Retrieved from: http://ebookcentral.proquest.com

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Plan de Atención Integral - Primera Infancia*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178036.html

Puerta, E. y Vásquez, M. (2012). Concepto de Resiliencia. Recuperado de Caminos para la resiliencia: Recuperado de: http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadNacionalSaludPublica/programas/previva/publicaciones/Resiliencia/Bolet%C3%ADn%202_Concepto%20de%20 Resiliencia.pdf

Sátiro, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa (*Tesis doctoral) Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: www.tdx.cat/handle/10803/96169

Universidad Santo Tomás. (2016). Plan de desarrollo 2016-2027.

Universidad Santo Tomás. (2019). Acuerdo N°4 de marzo de 2019.

Mesa 13

Prácticas pedagógicas, diversidad e infancia: miradas desde sus atenciones e interrupciones

Diversidad y gestos pedagógicos en el aula de formación a formadores en educación infantil

MARIA PIEDAD DUQUE VALENCIA[236]

Resumen

Volcar la mirada sobre las concepciones que se atribuyen a la diversidad en el aula de formación a formadoras en educación infantil, es un reto que no solamente se instala en las dinámicas propias de la profesionalización docente, sino que se amplía a la revisión y a la presente reflexión sobre lo que hace el docente y los conocimientos que necesitan para ello, de modo que sean comprensibles para los sujetos en formación. Dicha finalidad se puede explorar y comprender desde el gesto pedagógico, cuyo escenario es la práctica pedagógica y sus actores son maestras y maestros que configuran realidades y relaciones sociales.

A manera de introducción

¿Qué conocimientos sobre diversidad debe poseer un licenciado en educación infantil?, es una pregunta que coloca especial acento sobre los contenidos y sus didácticas, lo cual debería responder con la gestión del acto educativo, pero no necesariamente resuelve la atención a la diversidad en el aula. Creo que mucho más allá del ejercicio por sistematizar las diferentes atribuciones que los docentes le asignamos al concepto de diversidad, el discurso homogenizante que se expande en un país, como es declarado Colombia, pluriverso y

[236] Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO.

multicultural. Es necesario propiciar espacios de reflexión donde se atienda la relación entre lo que dice y hace el maestro, en un gesto pedagógico que no es solo mero ademan sino, como lo afirmar Oscar Saldarriaga (2000) es "una serie de mensajes corporales sostenidos por un saber -relación con la verdad-y por una técnica -finalidad disciplinar-Es un lenguaje.

Este asunto parece sobre entendido y resolverse de manera simple desde aquel discurso consagrado al deber ser o a la coincidencia que hay entre la palabra y el gesto del maestro, vínculo insoslayable del cual no escapa la teoría y la práctica.

Podríamos dinamizar esta reflexión a partir de la pregunta: ¿Qué hace el maestro mientras enseña y determina que conocimientos debe movilizar?, cuya respuesta tendría que involucrar conceptos como: conocimiento y didáctica del contenido disciplinar y los sentidos que le asigna el docente a su práctica y su saber pedagógico. Tomando palabras de Óscar Saldarriaga, el gesto sería una "bisagra" que articula estos dos polos y es tarea del maestro reflexionar críticamente para ver y entender qué gestos utiliza en función de una relación pedagógica y así, no seguir siendo mero aplicar de metodologías o de discursos hegemónicos que distan de ser productores de saberes.

La diversidad en el aula

Lo que designa la frase diversidad en el aula parece una consigna dada a las lógicas de su cotidianidad, de antemano, parece entenderse y sin lugar a explicaciones incómodas que centran la atención en la justificación de prácticas educativas destinadas a la inclusión como eje central de una estrategia que promueve la implementación en un enfoque de derechos, y de respeto por la diversidad y la participación (Rubio, 2010).

Paralelamente, el concepto de diversidad anima e impulsa responsabilidades institucionales que propenden por un desarrollo adecuado de prácticas pedagógicas comprendidas desde el concepto de educación inclusiva, el cual según la UNESCO 2005:

> La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (UNESCO, 2005, p.14)

Esta premisa invita a las diferentes instituciones educativas a realizar una reflexión profunda sobre el abordaje conceptual y las posibles estrategias que flexibilizan su modelo educativo, lo cual favorece el índice de inclusión para educación superior, de aquí en adelante IES, cuyo propósito atiende la necesidad de tener un sistema de educación superior inclusivo. Mientras se sigue avanzando en la identificación de barreras que impiden la participación de todos los ciudadanos en el sistema educativo, quizás debamos seguir recorriendo algunos caminos de la interpretación y comprensión sobre el por qué y el cómo dialogamos con dicha premisa, día a día, desde nuestras prácticas pedagógicas.

Los gestos en el aula

Los gestos en el aula o gestos pedagógicos como trazos que configuran sentidos en las prácticas pedagógicas están convocados a aportar a nuestro sistema educativo desde un esfuerzo por interpretar y comprender el cuerpo como narrativa corpórea que expande en cada poro de la piel los conocimientos adquiridos, los cuales hemos creído se almacenan en el repositorio del cerebro humano, así como el corazón hace lo propio con nuestras emociones. Desde una mirada deconstructiva, la anterior premisa se apoya en la

crítica a la perspectiva de la metáfora computacional propuesta por Varela (2000), donde la mente se considera como un software, y el cerebro y el cuerpo como el hardware, nuestra condición corporal es histórica y temporal y no solo está determinada por un programa genético, sino que se manifiesta al interior del lenguaje y transciende en sus límites.

Remitirse al cuerpo responde a la exploración del gesto en la experiencia humana; siguiendo la mirada fenomenológica de Le Breton (2017), "la condición humana es corporal" (p.5), lo que constituye a nuestros cuerpos en lugares de encuentro del marco de relaciones históricas, psicológicas y biológicas, en donde el gesto asume un lugar determinando para la comunicación y en esa medida, para la configuración cotidiana de las relaciones humanas. En palabras de este autor:

Participamos en las relaciones sociales no solo mediante la astucia, las palabras y las prácticas, sino también a través de una serie de gestos y mímicas que se añaden a la comunicación, sumergiéndonos en el seno de los innumerables ritos que acompasan el fluir cotidiano. Todas las acciones que forman la trama de la existencia, incluso las más imperceptibles, comprometen la interfase del cuerpo (Le Breton, 2010, p. 21).

Al describirlo, puede que esta acepción parezca obvia, aunque para la perspectiva de las lógicas de las ciencias, es una contradicción para los fenómenos de la cognición que construyen sus procesos a través de la manipulación de símbolos con determinadas reglas, lo cual afirma lo expuesto desde la metáfora computacional.

Ahora bien, al inscribir los gestos en el aula escolar y especialmente desde nuestras prácticas pedagógicas, las cuales hoy están mediadas por la virtualidad, este fenómeno se comprende en un movimiento de ida y vuelta, en tanto el educador y el estudiante se miran, se desafían y se instalan desde sus intenciones o

resistencias pedagógicas, así el gesto se constituye en "expresión del posicionamiento, movimiento existencial que convoca al otro, que involucra al otro" (Ruiz y Prada, 2012, p. 75), y que hoy por hoy, reposa en las pantallas que se abren o cierran como ventanas instaladas.

Gestos que pueden ser o no reconocidos, que aparecen invisibles en las miradas que reflejan nuestros rostros, que interrumpen un lenguaje que ya ha sido pronunciado por el gesto, pero que desde el orden argumentativo del adulto-docente, no sobrevive a la explicación detallada y concienzuda que le exige su lugar, bien lo afirmar Skliar cuando dice:

> Ése es nuestro problema. Interrumpimos el tiempo del niño preguntando: *"¿para qué sirve?; ¿por qué lo estás haciendo?; ¿qué sentido tiene?; ¿qué harás con ello?; ¿dame un sentido de lo que estás haciendo, pero dentro de mi lógica",* etcétera. No existe otra respuesta que: *"para nada, para esto mismo, para esto mismo que ocurre ahora, ahora mismo. Fuera de aquí no tiene sentido, no existe, no está, no es".* Es el lenguaje que ya había pronunciado el gesto, la acción, la fuerza, el movimiento. El lenguaje del adulto siempre quiere más explicación. No sobrevive sin ella. Así, ofrecemos una conversación que nos es imposible de sostener. (Skliar, 2012, p. 72)

Gestos que se escapan de la racionalidad técnica, de las miradas adoctrinadas por una lógica de la instrucción escolar, cifrada en competencias y evaluaciones que poco o nada valoran este lenguaje y exigen determinarse en lo estandarizado.

Sin embargo, considero que los gestos siguen estando presentes, en esa medida cabría preguntarse ¿Cuáles son las experiencias que se potencian en los diferentes escenarios educativos mediados por las pantallas a través del gesto pedagógico?

Anotaciones sobre la formación a formadoras en educación inicial

¿Cómo conocer alguna vez a un niño? Para conocerlo tengo que esperar a que se deteriore, y recién entonces estará a mi alcance. Allá está él, un punto en el infinito. Nadie conocerá su hoy. Ni él mismo…Un día lo domesticaremos como humano, y podremos dibujarlo. Pues así hicimos con nosotros y con Dios, Clarice Lispector.

Últimamente hemos creído avanzar en la práctica docente, aquella que continúa dando alcance a una existencia comprensible dentro y por afuera de lo escolar, en aulas contingentes que día a día se deben preguntar y responder el por qué, para qué, dónde, qué, cómo, cuándo y a quién se enseña; y por otro lado, desde concepciones que limitan con lo escolar, como la historia de la niñez, su configuración a partir del reconocimiento de sus derechos o de etapas del desarrolla que se instalan desde teorías psicológicas, entre otros escenarios que tratan de comprender esta práctica a través de categorías, concepciones variables y sensibles con determinados consensos sociales que permean la escuela y el oficio del maestro.

Así concebidas, hacen parecer relaciones filiales que invitan abordar el presupuesto de lo normal, perspectiva que se recoge en los aportes de Canguilhem (citado en Saldarriaga, 2003, p.135), en tanto:

> Decimos que una cosa es normal si puede asimilarse al término medio de los otros objetos pertenecientes a la misma clase. Pero a causa del "gran número", lo "normal" se hace normativo: esa regla que nos empuja hacer las cosas o a pensar como "todo el mundo" (…) la norma es una medida, una manera de producir la medida común.

De esta manera, la formación y paralelamente la infancia se expresan en escenarios que narran la racionalización de sus lógicas internas en lo normal-normativo y finalmente, en la cotidianidad en sus prácticas;

traducido en dos momentos como por ejemplo, la emergencia de una norma que regularía la labor del maestro, como el estatuto docente 2277 de 1979, cuyo antecedente, según Rivera (2014) se remonta al año de 1870 cuando es promulgado el decreto orgánico que da "expresión a los anhelos reformistas del pensamiento liberal" (Jaime Jaramillo Uribe) y que después FECODE en 1959, a partir de movilizaciones en las calles, exigiría el mejoramiento de condiciones salariales, años más tarde, logran una concertación con el gobierno para regular dicha labor en el decreto 2277 de 1979. El otro estatuto es el 1278 de 2002 de la profesionalización docente, cuya fundamentación se hace sobre la idea del mérito, la idoneidad, la permanencia y promoción del escalafón docente (Cifuentes, 2013). Complementando lo anterior, también se encuentra el reconocimiento de derechos de la infancia, como una "extensión" que fija lo que socialmente ha sido aceptado como "normal"-normativo y que luego interpelan por universalizar el concepto en sus prácticas cotidianas.

A comienzos de 1.900 se vive una época enmarcada en la desigualdad, la dominación militar y religiosa, produciendo entre otras cosas, la recepción de comunidades expulsadas de Europa (Pachon,1991) que, se denominaron como misiones pedagógicas alemanas (1870-1975), cuya obra cumbre es el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1870 (Saldarriaga, 2000), buscaba re-orientar procesos educativos y de formación cristiana en aras de incrementar procesos de evangelización, posteriormente, dicha institucionalidad es permeada por una guerra entre partidos políticos que cifran de azul o rojo la población que delineaba horizontes para la educación infantil y al mismo tiempo, se acentuaba en escenarios como hospicios o asilos que irían declinando por sus críticas condiciones sanitarias.

Queriendo detenernos en este apartado para comprender algunos elementos que configuraron el oficio de ser docente en educación infantil y de acuerdo con la revisión de algunos textos, es Aristizábal (2007), quien ubica este escenario y sus actores:

> Se encontraron algunas constantes sobre la relación que se establecía entre la maestra y la madre. Se suponía que la labor de la docencia era una extensión de la que ejercía la madre y, por lo tanto, la maestra debía, para serlo, mostrar sus cualidades "naturales" de poseedora de amor maternal para prodigarlo con generosidad a sus alumnas. (Aristizábal, 2007, p. 269)

Siguiendo a esta autora, dicha premisa excluiría a los hombres y ubicaría la enseñanza dentro de un carácter doméstico, al respecto Cerda (1980), expone un terreno amplio de información sobre el área correspondiente a la educación preescolar en Colombia, donde uno de los propósitos fundamentales es caracterizar este sistema, es así como escribe los siguiente:

> En sus comienzos, la educación preescolar no exigió un personal capacitado y especializado, ya que en general los establecimientos contrataban su personal en función de su competencia y no de sus diplomas, porque se pensaba que la atención y la formación del niño pequeño no exigía una preparación demasiado específica. Lo importante eran los atributos personales de las personas, sus valores morales y afectivos, su capacidad para comunicarse y comprender a los niños. Para estos primeros centros académicos formadores de docentes en preescolar, lo primero era la formación práctica y la enseñanza teórica quedaba yuxtapuesta a esta práctica. Los métodos utilizados en la educación preescolar eran una mala reedición de los propios usados en la escuela primaria, tareas y materiales preestablecidos por la maestra, disciplina fundada en premios y castigos, horarios rígidos para cada actividad, métodos

autoritarios y coercitivos. No es de extrañar este tipo de tendencias, ya que la formación de maestras preescolares era responsabilidad exclusiva de las escuelas normales, las cuales consideraban el estudio de la edad preescolar como una materia más en la preparación pedagógica del maestro primario. (Cerda, 1980, p. 240)

En lo avanzado se ha pretendido abordar los procesos de formación en educación infantil desde dos conceptos como lo son: la infancia y la formación, los cuales exigen la lectura de elementos que contemplan la política pública, la atención desde planteamientos psicológicos y la fijación en los límites del aula en educación infantil.

Hallazgos reflexivos

¿Y qué hacer frente a la hostilidad que produce la disparidad de lo que está por fuera de la norma?, las respuestas podrían ser atender a lo diverso, unificarlo o acercarlo para absorber todas las diferencias o también, impugnar la norma, provocar su declive y convertirse en otro orden social. Indudablemente estos movimientos, más que discutir sobre relaciones y tensiones dicotómicas, buscan comprender sentidos y paradojas que a veces logran escaparse de lo normal y vislumbrase como una excepcionalidad, sin embargo ya Canguilhem afirmaba: "no es sola la excepción la que confirma a la regla como regla, sino la infracción la que le da oportunidad de ser regla al corregir" (Canguilhem, 1982, p.186), así pues estaríamos ante una génesis y circulación de movimientos tendientes a regular homogenizando lo a-normal, lo cual preexiste ante la norma. En otras palabras, lenguaje corriente en donde la diversidad y los gestos como dispositivos que comunican estarían demarcando un horizonte epistémico y de la práctica pedagógica.

Referencias

Abello, C. R. (2016). Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. una experiencia de construcción de sentido.

Alliaud, A. (2011). Narración de la Experiencia: Práctica y Formación Docente. *Reflexão E Ação*, *19*(2), 92–108.

Aristizábal, M. (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud: ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*. Universidad Pedagógica Nacional.

Benjamin, W. (1989). Experiencia y pobreza. *Discursos Interrumpidos*.

Benjamín, W. (1991). El narrador. *Para Una Crítica de La Violencia Y Otros Ensayos. Barcelona*.

Canguilhem, G. (1982). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.

Casas, F. (2008). Los derechos de los niños y las relaciones intergeneracionales. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, *38*, 15-25.

Cerda, G. H. (1980). Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional Centro de Investigaciones CIUP.

Cifuentes, C. C. (s.f.). *Estatuto de profesionalización docente en Colombia: análisis de los dos estatutos vigentes (decreto 2277 de 1979 y decreto 1278 de 2002), diferencias en la labor docente* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, *19*, 87–112.

Le Breton, D. (2017). El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas. Buenos Aires: Topía.

Le Breton, D. (2010). Cuerpo sensible. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.

Lispector, C. (2005). Revelación de un mundo. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editores, 2005.

Marulanda, H. L. (2016). Políticas públicas de educación para la infancia en Colombia: 1968–2014, comprensiones de la infancia como sujeto social y educativo desde un análisis crítico del discurso.

Muñoz, C. y Pachón, X. (1991). La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo. Santa fe de Bogotá: Editorial Planeta.

Pinto, R. M. M. y Misas, A. M. M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños.

Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración, vol. I. *México: Siglo XXI*

Rivera, V. L. J. (2014). Los estatutos docentes y su incidencia en la interiorización y exteriorización de la profesión docente en Colombia.

Rubio, M., Pinzón, L. y Gutiérrez, M. (2010). Atención integral a la primera infancia en Colombia: estrategia de país 2011-2014. *Nota técnica*, *244*.

Ruiz, A. y Prada, M (2012). La formación de la subjetividad política. Buenos Aires: Paidós.

Runge, A. K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauniano. *Revista educación y pedagogía*, *11*(23-24), 65-86.

Saldarriaga, O. (2000). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia: siglos XIX y XX. *Investigación educativa y formación docente*, 66-94.

Uribe, J. J. (1980). Decreto Orgánico Instrucción Pública nov. 1/1870. *Revista colombiana de educación* (5).

Wills, M. E. (2015). Los tres nudos de la guerra colombiana. *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas: Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia, Desde Abajo, Bogotá*.

Prácticas de cuidado de las mujeres Embera Katío en la niñez desplazadas por el conflicto armado y asentadas en la ciudad de Bogotá

ESTEFANÍA OSPINA MUÑOZ[237]

"Para los niños trabajamos, porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo. Y queremos que nos quieran, y nos vean como cosa de su corazón."

A los niños que lean La Edad de Oro. José Martí

Resumen

Dada la importancia que ha tenido la situación en los últimos años del pueblo Embera a causa del desplazamiento forzado y que se agudiza su pervivencia bajo condiciones de insalubridad a raíz de la pandemia por el COVID-19, esta ponencia se centra en visibilizar las "Prácticas de cuidado de las mujeres Embera Katío en la niñez desplazadas por el conflicto armado y asentadas en la ciudad de Bogotá", reflexionando sobre las formas de cuidado las cuales no coinciden con la lógica social contemporánea ni tampoco con los espacios que llegan a habitar, atentando contra su bienestar y desarrollo integral.

Introducción

Luego de un ejercicio de investigación llevado a cabo en el año 2018 y de seguir la situación de alrededor de 300 indígenas que permanecieron durante aproximadamente 7 meses (mediados del mes de marzo a octubre del 2020) en el parque el Tercer Milenio al haber sido desalojados de los paga-diarios que solían habitar (ubicados en lugares como Ciudad Bolívar, Soacha y Mártires) al no poder cumplir con la cuota diaria del alquiler, se vieron obligados a no salir a trabajar en oficios en los que principalmente se emplean las mujeres

[237] Egresada. Trabajadora Social. Fundación Universitaria Monserrate.

Embera en contextos urbanos como lo son la venta de sus artesanías en compañía de sus niños lo cual se combina con la práctica la "mendicidad", se quiere reflexionar sobre la situación a la que se ven expuestos los niños del pueblo Embera bajo estas circunstancias, la cual se agudiza al estar expuestos a condiciones que atentan contra su bienestar ya que son cuidados bajo la cosmovisión del pueblo EMBERA pero que no coinciden con las lógicas occidentales ni tampoco con los espacios y ambientes inseguros a los que llegan a habitar a raíz del desplazamiento forzado.

Para ello se contextualiza frente a las perspectivas del cuidado a la primera infancia en comunidades étnicas, donde se verán las propuestas del Estado para una atención integral a través de la prestación de este servicio y en contraste frente las prácticas desde la comunidad EMBERA en contextos de desterritorialización, finalizando con una serie de conclusiones y desafíos propuestos desde el campo de las ciencias sociales.

Objetivos

- Visibilizar las prácticas de cuidado de las mujeres Embera Katío en la niñez en contextos de desterritorialización
- Contrastar la ley del cuidado de la primera infancia para comunidades indígenas frente a su aplicación en contextos de desterritorialización
- Reflexionar sobre la problemática del pueblo Embera y su incidencia en el cuidado a la primera infancia

Metodología

La metodología implementada se llevó a cabo con un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, implementando la entrevista, la observación participante y la recolección de información por medio de la técnica de bola de nieve.

Cosmovisión indígena frente al concepto de niñez

Frente al concepto de infancia se pueden encontrar en las guías para la atención a la primera infancia para comunidades étnicas de los Ministerios de Educación y Cultura, ya que, a diferencia de la mirada tradicional sobre desarrollo infantil, pertenecer a una comunidad indígena implica relacionarse en entornos, vivencias, relaciones e "historias enmarcadas en cosmovisiones o cosmogramas que definen formas particulares de ser y estar en el mundo, de habitarlo y significarlo". (Mineducación y O.E.I, 2018, p. 22)

La construcción del ser y de sujeto de niños y niñas acompañado por las cosmovisiones indígenas inicia desde su proceso de gestación donde perciben los sonidos de los rituales y danzas, de los movimientos de sus madres al caminar, la voz de las parteras, así como al nacer, al ir creciendo van explorando cuando gatean, mientras son cargados en la espalda de sus madres, cuando juegan con los elementos que ofrece el territorio, así interactúan con sus pares y la comunidad en general.

El concepto de desarrollo infantil para algunas comunidades étnicas

Se considera que las niñas y los niños reciben la influencia de los espíritus, la luna, los tiempos, las plantas y otros seres naturales y mitológicos, lo cual marca una forma particular del ser, al tiempo que define los propósitos de su existencia para el bienestar de su comunidad. (Mineducación y O.E.I, 2018, p. 22)

Desde la experiencia de investigación en el CDI Funcreser, el cual se rige bajo los parámetros que propone la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre (Ley 1804 de 2016), y que a partir del POAI implementa un conjunto de componentes para la atención integral de niños y niñas, a través de una proceso etnográfico se analiza la atención desde los 4 componentes: *Familia,*

comunidad y redes sociales, *salud y nutrición*, *ambientes educativos y protectores* y *el proceso pedagógico*, el cual se relacionan sus resultados a continuación (República, 2016).

Prácticas de cuidado por parte de las mujeres Embera Katío desplazadas y asentadas en la ciudad de Bogotá

Las mujeres Embera Katío reproducen sus prácticas de cuidado a pesar de encontrarse en contextos ajenos a los propios, y sin embargo encuentran barreras para ello.

La "medicina tradicional" la conciben las mujeres y la comunidad en general como la primer medida que toman para dar solución a un problema de salud o enfermedad, por la cual se encuentren atravesando los niños y niñas; antes de acudir al centro de salud, buscan la ayuda del Jaibaná quien es el primer referente de la práctica de la medicina tradicional en su comunidad y más adelante si dicho tratamiento no brinda una solución óptima a la enfermedad, acuden a los centros de salud de las zonas urbanas. *"*Hay veces si no hay tratamientos de usted, le da yerba, si tiene fiebre o algo tiene diarrea, vómito, en la boca como viene como llaga, eso también hay yerbas de nosotras, sí, sí, con eso para que lo aliente*"* (Entrevistado número 1).

Al no encontrar en la ciudad muchos de los elementos necesarios para la implementación de la medicina tradicional, optan por acudir a los servicios brindados por las instituciones estatales para atender las enfermedades en la primera infancia, en caso de darse las condiciones para ello. *"*Sí, les dan medicamentos de nosotros. Antes de llevar al hospital que sea muy enfermo, le hacen hacer tratamiento a la niña, con jaibaná*"* (Entrevistado número 3).

Algunas de las plantas medicinales para tratar las enfermedades corresponden a "hojas de sauco, ramas de algibra, crema de araña, aceite de boa, limón (la hoja y la fruta), cilantro, jengibre, ajo, hoja de coca, cebolla

roja, rompe costilla, eucalipto, luminaria, mandarina y naranja forman parte del listado de los hermanos embera, enumeró María Violet Medina Quiscue, indígena nasa y defensora de derechos humanos (Semana, 2020).

El uso de la medicina tradicional en contextos de desterritorialización implica una resistencia a esas prácticas occidentalizadas, tal como lo indican Arias y Patiño (2018).

> Continuar en pleno siglo XXI con la práctica de la medicina propia se considera parte fundamental de las múltiples resistencias de las comunidades en mención con miras a seguir reivindicando su autonomía, su identidad y el derecho a su pervivencia como grupos étnico. (Arias, 2018, p. 58)

Por otra parte, la multiculturalidad juega un papel fundamental en las prácticas realizadas por la comunidad actualmente, esto en la medida que, debido al cambio de territorio, se genera una influencia en las acciones ejecutadas en la ciudad frente a cómo tratar las enfermedades de la primera infancia, ejerciendo de esta manera unas imposiciones de prácticas diferentes frente a lo practicado en su territorio.

Tal y como lo mencionan Arias y Patiño para algunos de los integrantes de las comunidades desplazadas,

> Continuar con la práctica de la medicina tradicional es un acto de respeto para con el legado de sus ancestros y de ahí que se considere también como un acto de resistencia en los sitios de llegada, en medio de las limitaciones de todo tipo. (2018, p. 78)

Respecto a la alimentación en los niños y niñas de la comunidad, las mujeres Embera le brindan alimentos diferentes a la leche materna en algunos casos a partir de los 6 meses y en otros a partir del primer año de edad, cuando los niños y niñas llegan a esta edad, reciben alimentación familiar, es decir los mismos

alimentos que toda la familia consume. Para el caso del territorio estos alimentos son los que se producen allí, ya que la agricultura es su actividad económica por excelencia y practican la caza y la pesca. La base de su alimentación es el plátano y el maíz (ICBF, 2014).

Sin embargo, en contextos diferentes su alimentación varía, mientras que no están en los espacios institucionales para su cuidado, la alimentación es precaria, por lo cual las raciones son menores, y se ven resignadas como último recurso a alimentar a sus niños con las donaciones que les eran dadas tales como los embutidos a lo cual rehusaban. Para efectos en medio de la pandemia, solicitaban en las donaciones agua potable, leche, panela, arroz, plátano, carne y pescado.

Hay prácticas muy específicas que solo podían realizar en territorio tales como colocar a sus niños en las hamacas mientras realizaban sus oficios como mientras cocinaban y se encontraban lejos de sus niños, o la construcción de corrales para mantenerlos seguros, eran sus formas de protección y de mantenerlos al margen de cualquier riesgo. Sin embargo, se mantiene el hecho de cargarlos a sus espaldas, ya que la ciudad es un sinónimo de inseguridad para ellas.

“Acá es muy diferente, yo siempre cuido, mantener a un lado de él, yo siempre cuido y no dejar ni pa’ un lado ni otro lado. Yo siempre mantuvo cargando esa bebé porque (es) mi hijo” (Entrevistado número 2).

Los espacios libres en territorio lo asimilan como forma de seguridad, considerando que para ellos el encontrarse en un espacio libre dentro del territorio no genera riesgos para la integridad de los niños. Sin embargo, al llegar a la ciudad cambian de percepción pues según afirman “en la ciudad todo es más difícil”, resaltando como un ejemplo de estos los medios de transporte.

En las calles los niños al ser tan inquietos y estar acostumbrados a recorrer la naturaleza sin ningún impedimento, quieren replicar estas mismas acciones en un contexto que los pone en riesgo, frente a cualquier medio de transporte que transite cerca de ellos, a las condiciones de insalubridad al acompañar a sus mamás a salir a trabajar y a mendigar. Y dentro de los pagadiarios que habitan, se enfrentan al hacinamiento y al mal estado de las viviendas, además del miedo con el que viven al saber que personas ajenas a su comunidad entran y salen de ellas, viviendo en medio de dinámicas de hurto, homicidio, micro-tráfico de estupefacientes, prostitución, entre otros.

Como formas de aprendizaje y de adquisición de conocimientos en sus niños, tienen una comprensión de la imitación de las actividades que realizan tanto hombres como mujeres, es decir, los niños imitan los oficios de los padres, y las niñas a su vez de sus madres. Esto se sigue evidenciando en la ciudad, puesto que las niñas imitan el cargar a los bebés a sus espaldas, o imitan el jugar a la cocina con los elementos que tiene a su alcance, sin embargo, en territorio los elementos son distintos, ya que juegan con lo que la naturaleza les ofrece, es decir por medio de las hojas, palos, tierra y agua.

Conclusiones y desafíos

En las experiencias con la comunidad, se refleja el papel que representa la sociedad de acogida frente al fenómeno de migración interna, para el caso del parque *Tercer Milenio*, se resalta el papel de los diferentes colectivos, iglesias, fundaciones, defensores de derechos humanos y voluntarios, quienes articularon acciones para generar apuestas que alivianaran las condiciones de permanencia en el parque.

Se debe reconocer que la sociedad hace parte importante de la acogida de las comunidades desplazadas, generando el diálogo frente a sensibilización y empatía hacia las comunidades indígenas que llegan a la ciudad

puesto que, como lo sugiere la interculturalidad, es indispensable que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales, apuntando a las transformaciones de las actuales estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad (Walsh, 2010).

Uno de los desafíos contemporáneos consiste en lograr trabajar con las comunidades indígenas la preservación y difusión de su cultural con la comunidad Embera, quienes a diferencia de otras comunidades étnicas que han sido desplazadas de sus territorios, siguen estando en espacios urbanos identificados por las situaciones de exclusión y precariedad en las que perviven, y no por su riqueza y valor cultural en los diferentes saberes y procedimientos que poseen, desarrollándose en contextos de desterritorialización.

Las prácticas de cuidado están mediadas por las cosmovisiones, por las circunstancias de reproducción de los medios materiales de existencia, ya que son distintos cuando se encuentran en otros territorios, relaciones sociales y realidades diferentes, algunas de ellas adversas, para lo cual el Estado tiene responsabilidad en materia de atención integral a la primera infancia, se hace evidente que no se garantiza cobertura, ni antes, ni durante los tiempos de crisis sanitaria y social; porque a pesar de tener contemplado un enfoque intercultural en sus políticas de atención, los casos observados en el compartir con la comunidad en modalidades institucionales operan da de otra manera, obligando a las mujeres a adoptar prácticas de cuidado occidentalizadas y multiculturales.

Las costumbres de los territorios a los que llegan se imponen sobre las propias, y a pesar de que desde distintos escenarios se intente promover un enfoque intercultural, suelen encontrarse con barreras en las formas de reproducción de su cultura tales como la alimentación, el acceso a la medicina ancestral, y hasta el uso de la lengua materna. Así como lo plantea Piñeros, citando a Sousa, donde todos podemos aportar desde nuestra

experiencia “el momento del saber es la solidaridad, el reconocimiento del otro como igual e igualmente productor de conocimiento” (Piñeros, 2020).

Refererecias

Arias, L. y Patiño, F. (2018). Contribuciones de las organizaciones de víctimas (sobrevivientes y testigos). Del conflicto armado a las epistemologías de paz en Colombia. Bogotá: Fundación universitaria Monserrate.

ICBF. (2014). Recetario étnico Antioquia. Medellín.: ICBF.

Mineducación, O.E.I. (2018). Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos. Bogotá: Mineducación.

Piñeros, R. (2020). De la Montaña al Asfalto: Una Manera de Ser Inga en la Ciudad.Una lectura desde las epistemologías del sur. Bogotá: Fundación universitaria Monserrate.

República, C. d. (2016). LEY 1804 DE 2016. Bogotá: Congreso de la República.

SEMANA. (2020). Emberas se contagiaron con coronavirus y exigen "kit ancestral" para curarse. SEMANA, 1.

Walsh, C. (2010). Aula intercultural. El portal de la educación intercultural. Obtenido de Aula intercultural. El portal de la educación intercultural. Recuperado de: https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/

Mesa 14

Experiencias de educación inclusiva. Descolozando el saber a través de las voces de las niñas y los niños

Contenidos metodológicos transversales para trabajar en la primera infancia desde el área de psicomotricidad

JESUS FERNANDO KERGUELEN SOTO[238]

Resumen

La educación inclusiva es un tema muy importante que en los últimos años ha tomado fuerza y relevancia, debido a que se han incorporado nuevas normatividades las cuales han obligado a que la escuela sea para todos garantizando más participación de niños con discapacidad en los diferentes contextos educativos. El objetivo de este trabajo es generar en los futuros docentes de educación infantil, herramientas relacionadas con contenidos transversales para que los maestros puedan desarrollar desde el aula de clase un escenario de inclusión. El enfoque de investigación asumido en el presente estudio es de orden cualitativo y el tipo de investigación es acción participación.

Objetivos General

- Incentivar en los docentes en formación la generación contenidos metodológicos transversales para trabajar en la primera infancia desde el área de psicomotricidad

Objetivos Específicos

- Realizar contenidos desde al arte, la psicomotricidad y la educación ambiental como elementos metodológicos para trabajar en el aula de clase

[238] Universidad de Cordoba Kerguelen Soto Jesús Fernando,

- Sensibilizar a los docentes en formación sobre cómo abordar la diversidad desde un enfoque transversal

Metodología

El enfoque de investigación asumido en el presente estudio es de orden cualitativo y el tipo de investigación es de Investigación Acción Participante, la cual consiste en realizar un diagnóstico de la realidad para identificar las posibles causas que generan la problemática del objeto de estudio, así mismo se plantean soluciones, que en la presente investigación está dirigida a la formulación de propuestas que generen cambios y fortalezcan las prácticas de educación inclusiva.

Desarrollo de este trabajo

Intervención

Dentro de la intervención buscamos que estos materiales sean usados de la mejor manera posible y que estos puedan generar un impacto en los alumnos, en el caso de que no haya niños con discapacidad hacemos actividades donde ponemos en los zapatos de una persona con discapacidad a los niños para que cuando llegue ese momento de tener algún compañero con discapacidad esto no sea algo impactante o algo nuevo para ellos.

Contenidos

Dentro de los contenidos donde se puede generar ese enfoque transversal están: Esquema Corporal cómo educar a los niños o explicar a los niños por qué un compañero no tiene un brazo o una pierna, por ejemplo, cómo hacer entender al niño esa condición de su compañero, para ello educamos a los niños con la elaboración de Muñecos con discapacidad. Escritura: Cómo hacer entender a ese niño que tiene un compañerito que no puede escribir con sus manos porque nació sin sus manos, entonces hay que buscar otra alternativa que

puede ser escribir con el pie o con la boca. Condición de Salud Vitiligo: Cómo hacer entender a los niños la condición médica y aspectos de la piel, para ello se elaboran dibujos o muñecos que puedan generar conciencia. Personas de Color: Generar sensibilización en los niños para que se dé el respeto hacia las poblaciones de color para ello se elaboran dibujos, murales o muñecos enfocados a personas de color.

Contenidos desarrollados

- **Elaboración de Muñecos con Discapacidad**

Es una herramienta básica para trabajar la sensibilización hacia los tipos de discapacidad y crear conciencia sobre la diversidad en el aula de clase, sirve para el esquema corporal enseñarles a los niños Lateralidad etc.

Áreas transversales que involucras: Artística, ética y valores. Ciencias sociales, educación ambiental, educación física.

- **Elaboración de dibujos alusivos a la inclusión social**

Representar lo que piensas tu acerca de la discapacidad y plasmarlo en un dibujo como mecanismo de sensibilización visual

Áreas transversales que involucra: Educación Física, Artística, Ética y valores.

- **Elaboración de murales alusivos a la inclusión social**

Permite la sensibilización visual sobre la discapacidad, genera un impacto visual en los contextos y sirve para que se tome conciencia acerca de la importancia de las personas con discapacidad.

Áreas Transversal que implica: educación artística, ética y valores, educación física, educación ambiental.

- **Creaciones literarias inclusivas Niños de 4 y 5 grado**

Son micro cuentos, historietas relacionadas con la discapacidad esta genera sensibilización social hacia la inclusión social y el reconocimiento de la discapacidad como algo inherente o común en la sociedad.

Áreas Transversal que involucra

Lengua Castellana, Ciencias sociales, educación física, educación artística, educación ambiental.

- **Elaboración de títeres con discapacidad**

Consiste en el desarrollo de manualidades representada en títeres y están enfocadas a la inclusión ya sea títeres con algún tipo de discapacidad o condición especial, esto también involucra la representación en pequeñas obras teatrales.

Áreas Transversal que implica

Educación física, ética y valores, educación artística.

- **Historias de vida**

Esto involucra el compartir con personas con discapacidad con el fin de conocer sus principales historias de vida que permitan crear conciencia sobre las diferentes vivencias de estos jóvenes con discapacidad.

Áreas Transversal que implica: Ética y valores, Educación Física, Lenguas Castellana, ciencias sociales.

Todos estos contenidos son fundamentales para generar cambio de concepciones, estereotipos y prejuicios dentro de la escuela.

Resultados

- Sensibilización por parte de los docentes en formación acerca del tema
- Se ha llevado estos materiales a diferentes instituciones
- Es una herramienta innovadora

- Aporte de nuevas ideas a los docentes de las diferentes instituciones donde se ha compartido esta experiencia
- Fomento de valores como el respeto y la tolerancia en los niños a través de estos materiales
- Formación de una nueva visión incluyente en los futuros docentes

Impacto

Desde este trabajo se logró cambiar la concepción de algunos docentes que no creen en la inclusión social en el aula y es justamente porque tienen un cumulo de temores asociado a la intervención de alumnos con discapacidad, se pudo crear una serie de materiales fundamentales como también mejorar los contenidos, esto con el fin de mejorar los índices de inclusión social.

Pertinencia

Este es un trabajo innovador que permite darle una nueva visión a los maestros sobre todo de los maestros que se formaron en décadas atrás donde la inclusión era algo utópico, cambiar un poco esa mentalidad errónea que en vez de aportar lo que hace es restar y generar más escenarios de exclusión social desde la escuela, con este trabajo muchos maestros se podrán poner a tono con contenidos incluyentes desde su área.

Conclusiones

Con esta experiencia se puede contribuir notablemente a cambiar loa concepción que se tiene de una sesión de clase en sicomotricidad,desde estas actividades los docentes en formación están llevando a las diferentes escuelas donde realizan sus prácticas una nueva mirada incluyente e influyente en dicha institución, esto a su vez se convierte en esperanza para esos niños con discapacidad que quizás en algún momento han

sido excluido,así mismo esta experiencia género en los padres de familia una esperanza de poder ver a su hijo siendo valorado y respetado por sus semejante en la escuela.

Recomendaciones

Dentro de las recomendaciones más importante están:

- Trabajar estas actividades con todos los grados no solo para el área de prescolar
- Que en la elaboración de los materiales puedan trabajar por grupos
- Que los padres de familia también puedan participar en las actividades
- Que se realicen jornadas de sensibilización o ferias donde se puedan hacer exhibiciones y se muestren los materiales como los títeres y muñeco con discapacidad

Hacia la evaluación y la intervención integral de las víctimas del conflicto armado colombiano

JESSICA VALERIA SÁNCHEZ LÓPEZ[239]

Resumen

El conflicto armado colombiano ha sido un factor desencadenante de patologías psiquiátricas como la depresión, el estrés y la ansiedad. Los potenciales relacionados a eventos (PRE´s) evalúan la respuesta eléctrica del cerebro ante estímulos agradables, desagradables y neutros, identificando huellas biológicas asociadas al estrés generado por experiencias traumáticas. Este estudio se basa en la relación entre el conflicto armado y la vulnerabilidad al trastorno mental, mediante el análisis de la actividad eléctrica del cerebro. Con base en las alteraciones identificadas a nivel anatómico y funcional, se busca diseñar estrategias psicoterapéuticas dirigidas a las víctimas del conflicto armado en Colombia.

Objetivos

Objetivo general

Analizar las características neurofisiológicas en una muestra de sobrevivientes del conflicto armado colombiano, permitiendo generar estrategias de intervención psicoterapéutica basadas en los resultados.

Objetivos específicos

- Establecer las diferencias electroencefalográficas cognitivas entre personas víctimas y no víctimas del conflicto armado colombiano
- Identificar las diferencias neurofisiológicas entre casos y controles a nivel de los circuitos implicados en el procesamiento de la información emocional

[239] Universidad de Manizales

- Facilitar la creación de estrategias de intervención a partir de las alteraciones identificadas en las pruebas neurofisiológicas

Metodología

El enfoque del estudio fue empírico-analítico, con un diseño no experimental y un alcance descriptivo e inferencial, con información predominantemente cuantitativa. Se evaluaron 10 participantes elegidos de manera intencionada, de los cuales 6 fueron víctimas del conflicto armado colombiano y 4 controles no víctimas, todos mayores de edad, residentes en la ciudad de Manizales, con visión corregida o normal, sin patologías neurológicas asociadas. El estudio fue aprobado cumpliendo la reglamentación del comité de bioética de la Universidad Autónoma de Manizales (UAM) en el acta No 78 del 13 de junio del año 2018.

La modalidad de los potenciales relacionados a eventos (PRE´s) cognitivo-emocionales utilizada en este estudio fue visual. El protocolo se diseñó con 60 imágenes tomadas del International Affective Picture System (IAPS, por sus siglas en inglés) (Coan et al., 2007; Lang et al., 1997). Las imágenes fueron 20 neutras, 20 agradables y 20 desagradables, a color, en formato JPG, con un tamaño máximo de 1024 x 768 pixeles (García, 2015). En la selección de las imágenes desagradables se tuvo en cuenta la representación de violencia en diferentes contextos. Las imágenes agradables se parearon con las desagradables teniendo en cuenta el número de personas, posiciones y contraste de expresiones (Geissmann et al., 2018), mientras que en las imágenes neutras solo se tuvo en cuenta la presencia de objetos básicos sin distractores. No se incluyeron en el estudio imágenes de comida, animales o paisajes, ya que podrían alterar los resultados (Oya et al., 2002). La imagen inter-estímulo se determinó como una cruz blanca en el centro de la pantalla negra. La presentación de las imágenes fue aleatoria.

Para obtener los potenciales cognitivo-emocionales, a cada uno de los participantes le fue tomado un registro electroencefalográfico a partir de electrodos colocados sobre el cuero cabelludo en las localizaciones Fz, Cz, Pz, F7, F8, T3, T4, P3, P4, O1 y O2, según el sistema internacional 10-20 (González, 2014). Se realizó un tamizaje con todos los electrodos y se observó que en los canales anteriores hubiera la presencia de las ondas estudiadas. La electroencefalografía fue registrada con el equipo Cadwell Easy III®. Los registros electroencefalográficos fueron analizados utilizando el software PREMOC (Potenciales Relacionados a Eventos Emocionales y Cognitivos), desarrollado por López-Echeverri, García-Aguirre y Restrepo en el año 2019, herramienta para la visualización y extracción de PRE's, desarrollada en Matlab v. R2016b con la utilización de diferentes funciones y librerías del mismo lenguaje.

Dentro de cada registro fueron identificadas las amplitudes y latencias de las componentes N100, N200, P300, relacionadas con actividades cognitivas, y las componentes P100, N170, EPN y LPP, para evaluar actividad emocional. Cada una de ellas se agruparon según el tipo de estímulo (agradable, desagradable y neutro). Las componentes que se encontraban con amplitudes menores a 0,5 µV fueron eliminadas, debido a que por el tamaño de estas fluctuaciones se pueden asemejar más a un ruido de la señal y no a una respuesta ante el estímulo presentado (Clayson et al., 2013).

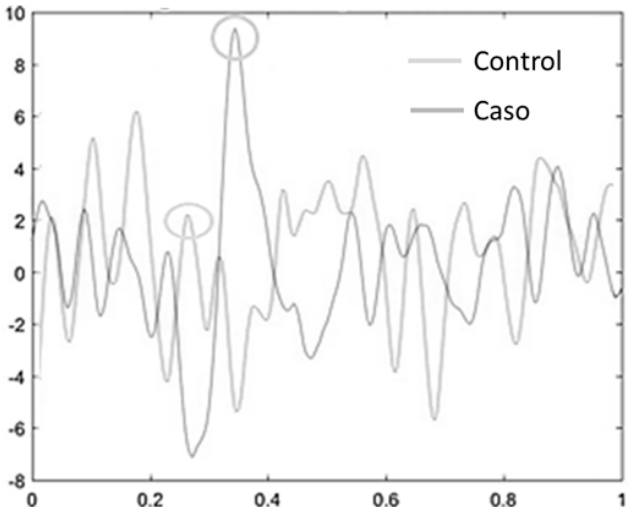
Finalmente, se realizó un análisis estadístico descriptivo correlacional, teniendo en cuenta cada componente en cada señal, en estímulos agradables, desagradables y neutros, para cada uno de los sujetos evaluados, los cuales fueron analizados haciendo uso de software SPSS v. 21.

Resultados

Posterior al análisis de las señales en la interfaz mencionada, se obtuvieron las gráficas para cada participante y tipo de estímulo. Un ejemplo de estos trazados se muestra en la Figura 1 y en la Figura 2.

Figura 1

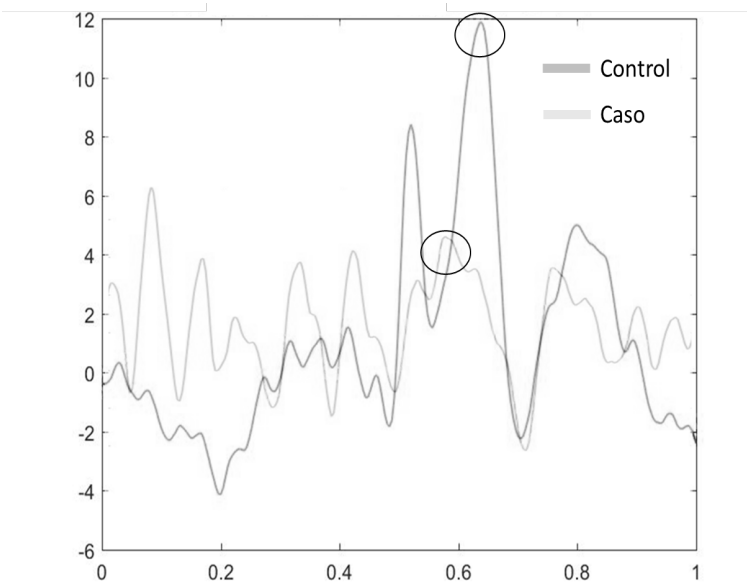
Ejemplo de un trazado PRE cognitivo para el electrodo Cz ante un estímulo agradable



Nota: En la imagen se presenta señalada, con un círculo, la componente P300 de una persona víctima del conflicto armado y una persona no víctima.

Figura 2

Ejemplo de un trazado PRE emocional para el electrodo O2 ante un estímulo desagradable



Nota: En la imagen se presenta, señalada con un círculo, la componente LPP de una persona víctima del conflicto armado y un sujeto control.

Es importante aclarar que los PRE's cognitivos se evidencian más claramente con el paradigma *Oddball* y, en este caso, la estimulación de los PRE's cognitivos se realizó con la presentación de imágenes con contenido emocional.

Las componentes más tempranas como N100, en el caso de los PRE's cognitivos, y P100, en los PRE's emocionales, fueron las que presentaron mayor cantidad de datos perdidos en los tres tipos de estímulos, dada la baja amplitud que presentaba la onda generada (<0,5 μV). Por el contrario, la onda emocional LPP no presentó datos perdidos. Los resultados con diferencias significativas entre los grupos de estudio permitieron encontrar cambios en el comportamiento de todas las ondas evaluadas en la componente cognitiva, y de la onda LPP desde la componente emocional, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Resultados estadísticamente significativos de las componentes cognitivas y emocionales

	Variable	p Valor (IC 95%)	Grupo	X (IC 95%)	D.E	E.E
Componentes cognitivos	Amplitud P300 Electrodo CZ Estímulo Agradable	0,026	Víctimas	10,003 (5,521-14,484)	4,271	0,342
			No víctimas	0,693 ((-0,616)-2,002)	0,146	0,103
	Amplitud N100 Electrodo Fz Estímulo neutro	0,027	Víctimas	-4,365 (-5,219-(-3,459))	0,365	0,211
			No víctimas	-1,690 (-4,936-1,557)	1,307	0,754
	Latencia N200 Electrodo Pz Estímulo desagradable	0,037	Víctimas	0,213 (0,166-0,260)	0,018	0,011
			No víctimas	0,245 (0,227-0,262)	0,011	0,005
	Amplitud P300 Electrodo PZ Estímulo Neutro	0,033	Víctimas	1,498 (0,096-2,899)	1,129	0,505
			No víctimas	3,663 (1,561-5,766)	1,321	0,66
Componentes emocionales	Amplitud LPP Electrodo F8	0,020	Víctimas	5,334 (3,502-7,1887)	1,755	0,717

	Estímulo desagradable		No víctimas	2,263 (-0,012-4,539)	1,430	0,715
	Latencia LPP Electrodo F7	0,000	Víctimas	0,591 (0,574-0,609)	0,017	0,0068
	Estímulo Desagradable		No víctimas	0,707 (0,638-0,777)	0,044	0,022
	Latencia LPP Electrodo F8	0,050	Víctimas	0,618 (0,872-0,664)	0,044	0,018
	Estímulo Desagradable		No víctimas	0,695 (0,592-0,798)	0,065	0,032
	Amplitud LPP Electrodo O2	0,010	Víctimas	5,638 (3,050-8,226)	2,466	1,007
	Estímulo Desagradable		No víctimas	12,212 (6,090-18,394)	3,866	1,933

Nota: X: Promedio. D.E: Desviación estándar. E.E: Error estándar. I.C: Intervalo de confianza.

Dentro de la evaluación de los PRE cognitivos se encontró que la onda N100, específicamente en el electrodo Fz, presentó diferencias entre los grupos evaluados en la amplitud, siendo mayor la respuesta en el grupo de víctimas del conflicto ante la presentación de un estímulo neutro, con una significancia de p=0,03. La latencia de la onda N200 presentó cambios significativos en el electrodo Pz durante los estímulos desagradables, siendo mayor en el grupo control (p= 0,04). Por último, la componente P300 en el electrodo Pz presentó mejor respuesta cognitiva en controles respecto a los casos (p= 0,03) ante un estímulo neutro, sin embargo, esta misma componente en el electrodo Cz ante un estímulo agradable presentó mayor amplitud en

el grupo de víctimas del conflicto armado con una significancia de p=0.026. Es relevante tener en cuenta para el análisis de los PRE la edad de los sujetos evaluados, puesto que la latencia se prolonga en los adultos mayores.

Respecto al componente emocional, se encontraron cambios significativos solamente en la onda LPP ante estímulos desagradables. En el electrodo F8 se encontró que la amplitud fue mayor en el grupo de víctimas del conflicto armado con una significancia de p= 0.02. Igualmente, la latencia de la onda fue menor en este grupo con una significancia de p= 0,05. La onda LPP en el electrodo F7 presentó mayor latencia para el grupo control con una significancia de p= 0,00. Por último, en el electrodo O2 la amplitud de la onda se vio disminuida significativamente en el grupo de víctimas con una significancia de p= 0,01.

Conclusiones

En las personas que han sido víctimas de la violencia quedan huellas neurobiológicas a nivel de la función cerebral y la manera cómo perciben diferentes estímulos, debido a las respuestas adaptativas del organismo ante el estrés. La velocidad de respuesta en personas que han estado expuestas a la violencia es más rápida ante un estímulo desagradable, permitiendo reconocer que en este grupo de personas el nivel de alerta aumenta. Sin embargo, en el hemisferio derecho puede presentarse una respuesta lentificada cuando el estímulo presentado genera un conflicto emocional.

Al presenciar eventos violentos, las personas se forman una representación o estructura cognitiva que permite discriminar un hecho como positivo o negativo. Esto se refleja en la respuesta neurofisiológica observada a través de las ondas cerebrales descritas en este estudio. En la medida en la que se conozcan patrones

diferenciales entre estas personas, los cambios en la corteza cerebral y su expresión en alteraciones de la percepción cognitiva-emocional, se podrá fortalecer el conocimiento de los procesos mentales que subyacen a estas. Esto, con el objetivo de desarrollar medidas que permitan la implementación de programas de atención integral, teniendo en cuenta los componentes cognitivo-emocional más allá de atención psicosocial, jurídica y económica que actualmente brindan las entidades gubernamentales.

Referencias

Clayson, P. E., Baldwin, S. A. y Larson, M. J. (2013). How does noise affect amplitude and latency measurement of event-related potentials (ERPs)? A methodological critique and simulation study. *Psychophysiology*, *50*(2), 174–186. DOI: https://doi.org/10.1111/psyp.12001

Coan, J. A. y Allen, J. J. (Eds.). (2007). *Handbook of emotion elicitation and assessment.* Oxford university press.

García, A. E. (2015). *Análisis de ondas cerebrales para determinar emociones a partir de estímulos visuales* (tesis de maestría). Universidad Veracruzana, Región Xalapa, México.

Geissmann, L., Gschwind, L., Schicktanz, N., Deuring, G., Rosburg, T., Schwegler, K. y Coynel, D. (2018). Resting-state functional connectivity remains unaffected by preceding exposure to aversive visual stimuli. *NeuroImage*, *167*, 354–365. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2017.11.046

González, J. (2014). *Técnicas de toma de datos y análisis de electroencefalografía*. Universidad de Sevilla. Recuperado de: http://opera.eii.us.es/sinergia/public/uploads/sinergia/entregables/2013-2014/G2013-2014-9/Grupo9Memoria1.pdf

Lang, P. J., Bradley, M. M. y Cuthbert, B. N. (1997). International affective picture system (IAPS): Technical manual and affective ratings. *NIMH Center for the Study of Emotion and Attention, 1,* 39-58.

Oya, H., Kawasaki, H., Howard, M. A. y Adolphs, R. (2002). Electrophysiological Responses in the Human Amygdala Discriminate Emotion Categories of Complex Visual Stimuli. *Journal of Neuroscience*, *22*(21), 9502–9512. DOI: https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.22-21-09502.2002

Mesa 15

Escuela, memoria y diversidad

El saber disciplinar de los docentes de las instituciones educativas del municipio de Medellín pertenecientes al núcleo 936 que enseñan Educación Ética y Valores Humanos y sus estilos de enseñanza

DANNY ANDRÉS PARIAS MARTÍNEZ

Resumen

Esta investigación analizó la influencia del saber disciplinar de los docentes de las instituciones educativas oficiales de Medellín núcleo 936 que enseñan Educación Ética y en Valores Humanos en sus estilos de enseñanza. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, complementado con instrumentos cuantitativos; participaron 29 docentes de educación básica secundaria y media. Para la recolección de la información se emplearon dos cuestionarios según escalas tipo Likert y otro de Estilos de Enseñanza. Entre los hallazgos se observó que la orientación temática y metodológica que se desarrolla en el área puede verse influenciada por el saber disciplinar de quien la enseña.

Objetivo general

Analizar la influencia del saber disciplinar de los docentes de las instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín del núcleo 936 que enseñan Educación Ética y Valores Humanos (EEVH), en sus estilos de enseñanza.

Objetivos específicos

- Caracterizar el perfil profesional de los docentes de las instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín del núcleo 936 que enseñan Educación Ética y Valores Humanos, en sus estilos de enseñanza

- Indagar por las ideas y percepciones de los docentes frente al área de Educación Ética y Valores Humanos en las instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín del núcleo 936
- Clasificar los estilos de enseñanza según el saber disciplinar de los docentes del área de Educación Ética y Valores Humanos en las instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín del núcleo 936

Resultados

A continuación, se describen los resultados de las tres categorías de análisis derivados de la investigación.

Saber disciplinar e idoneidad profesional

Los perfiles de los profesionales del área EEVH son asumidos, en gran medida, por profesionales y licenciados con diferente formación disciplinar a la señalada por el MEN en la Resolución 15683 de 2016.

La necesidad del servicio influye en la distribución de la asignación académica y, por tal razón, es una práctica común que los docentes enseñen áreas o asignaturas que no corresponden a su formación disciplinar.

Se reconoce la necesidad de una formación disciplinar específica para enseñar EEVH, así como la importancia de reflexionar sobre los aspectos y dimensiones de su enseñanza como tarea interdisciplinaria que debe ser liderada por docentes que valoren su papel en la formación. Se reconoce la necesidad de una formación disciplinar específica para enseñar EEVH, así como la importancia de reflexionar sobre los aspectos y dimensiones de su enseñanza como tarea interdisciplinaria que debe ser liderada por docentes que valoren su papel en la formación. Al respecto, se destaca el aporte de Cortina Orts (2017), en su obra ¿Para qué sirve realmente la ética? en la que enumera reflexiones desde una perspectiva moral, acerca de las acciones y dinámicas que conducen a la situación de crisis y desafección ciudadana actual. De igual forma, pone de

manifiesto la recuperación de valores morales como la justicia y la igualdad, propios para la construcción tanto de ciudadanos decentes, como de instituciones justas y fiables. Del mismo modo afirma que la ética sirve para:

> Ser protagonista de la propia vida, autora del guion de la propia biografía, para construir con otros la vida compartida, sin permitir que nos la hagan. Para realizar un sueño, el de una sociedad sin dominación, en que todos podamos mirarnos a los ojos sin tener que bajarlos para conseguir lo que es nuestro derecho. (p.113)

Ideas y percepciones sobre la ética en el contexto escolar

Al respecto, Camps Cervera (2017) en su texto: Breve historia de la ética señala las siguientes preguntas acerca de la ética: ¿Ética o moral? ¿Es lo mismo referirse a la "ética" que a la moral? y establece que "en principio no lo es. "Tiende a reservarse el término ética para aludir a la reflexión filosófica sobre la moral, siendo la "moral", por lo tanto, el objeto de esa reflexión" (p. 10). Se refiere a la ética cuando alude a los problemas relacionados con el bien, deber, virtud y vicio, y no a la moral. De igual forma, se alude al deber moral, la responsabilidad, los valores o la justicia. El comportamiento moral o la reflexión moral atañe para los filósofos dos razones, "¿Qué es vivir bien? ¿Cómo regular la vida en común preservando al mismo tiempo la autonomía de cada individuo?" (p. 12).

En este mismo orden de ideas, es notable que las humanidades, las diferentes ciencias sociales y la formación ética y moral han perdido importancia ante otras áreas del conocimiento. Situación que se ve reflejada en la trascendencia que se da a la EEVH como área, los recursos didácticos disponibles y la variedad de los perfiles profesionales encargados de su enseñanza.

Es notable que, la totalidad de docentes objeto de estudio, son conscientes de la necesidad de repensar el papel que se le ha dado a la ética en los establecimientos educativos.

El análisis de las problemáticas que giran en torno a la EEVH en el contexto escolar como forma de contribuir a la construcción de espacios de reflexión y acción investigativa que aporten a soluciones en el contexto.

Las prácticas, estrategias y contenidos pueden verse enfocados o influenciados por el saber disciplinar del docente.

Estilos de enseñanza

Las formas de enseñar de los docentes contribuyen a la orientación y apropiación que se da a las diferentes áreas del conocimiento. De forma general, el estudio permitió constatar la existencia y preferencia de determinados comportamientos, denominados estilos de enseñanza, que exhiben los docentes de EEVH en la vida académica y profesional que desarrollan en sus establecimientos educativos.

El estilo de enseñanza que predominó entre los docentes que cumplen el perfil de idoneidad profesional según la resolución, fue el abierto, es decir, aquel que se caracteriza por la novedad en el diseño y aplicación de actividades; así como la participación y el trabajo en equipo con los estudiantes y pares académicos. La reflexión, la libertad, el diálogo crítico vinculado al contexto define el trabajo en el aula de este estilo.

Posiblemente, esta situación signifique que las diversas formas de desarrollar la enseñanza están relacionadas con la formación disciplinar del docente porque también es característico de estas áreas del conocimiento la búsqueda y desarrollo de lo esencialmente humano.

Se reconocen otras variables que influyen en las formas de orientar la enseñanza tales como: la experiencia, el contexto y la historia singular del sujeto que educa. Sin embargo, los resultados parecen develar que los docentes con formación en Filosofía, Licenciatura en Filosofía, Teología y Ciencias religiosas, tienden en gran medida, a comportarse según la clasificación que corresponde al estilo de enseñanza Abierto. Tales datos permiten inferir que existe una influencia entre el saber disciplinar del docente que enseña EEVH y las formas como orienta y desarrolla la enseñanza del área.

En el grupo de docentes pertenecientes a las ingenierías predominó el estilo de enseñanza Funcional. Estos resultados pueden obedecer al saber disciplinar del docente o formación profesional porque es un estilo que se caracteriza por la planificación, la ejecución de temas y contenidos de forma detallada y según lo establecido en la programación. El análisis desde la mirada funcional, práctica y racional presente en las ingenierías se ve reflejada en los comportamientos y actividades utilizados por estos profesionales en el proceso de enseñanza del área EEVH. Esta parte de la agrupación de los docentes que enseñan el área permite constatar que las preferencias que se encuentran incorporadas en las rutinas o que se exhiben de forma habitual pueden estar determinadas por las características de la profesión y del perfil del profesional.

Impacto en la política

Al respecto, se puede afirmar que al caracterizar el perfil profesional de los docentes de las instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín del núcleo 936 que enseñan Educación Ética y Valores Humanos y sus estilos de enseñanza. (Educación Ética y en Valores Humanos) denota gran relevancia a la hora de establecer la clasificación de estos en las instituciones educativas. En este orden de ideas, aunque el Ministerio de Educación Nacional establece a través de la CNSC los perfiles idóneos para la enseñanza del

área EEVH su aplicación administrativa puede verse afectada en la realidad de las instituciones; el control o seguimiento de la administración educativa para que los perfiles correspondan a lo establecido en las normas que regulan los concursos públicos de méritos, y se dé una apropiada asignación de plazas docentes y asignación académica, sigue siendo una necesidad para mejorar la calidad del servicio educativo.

Esta investigación resulta relevante dado que brinda aportes significativos para tener en cuenta en las secretarias de educación para perfilar a los docentes de forma idónea en las áreas o asignaturas.

Metodología

Según Galeano (2003) la investigación cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Dicho enfoque permite analizar la influencia del saber disciplinar de los docentes que enseñan Educación Ética y Valores Humanos, en sus estilos de enseñanza. A su vez, caracterizar el perfil profesional, indagar por las ideas y percepciones y clasificar los estilos de enseñanza según el saber disciplinar de los docentes. En la investigación participaron 29 docentes de instituciones oficiales de la ciudad de Medellín. Se enmarca en el enfoque investigativo cualitativo, complementado con instrumentos cuantitativos, tales como: Cuestionario 1, compuesto por 40 ítems. El segundo Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE) Martínez-Geijo (2002) citado en Chiang et al. (2013), comprende 71 ítems; se adaptó al ámbito de la educación básica secundaria y media. En el diseño se vincula una construcción de un instrumento con asesoría temática y el otro instrumento (CEE) ya validado. Finalmente, se realizó como ejercicio de cierre, el análisis de la información y la interpretación a partir del cruce y categorización de la información derivada de las observaciones del contexto logradas durante los recorridos, la aplicación de los instrumentos y las

referencias utilizadas. Se buscó trascender la descripción y comprender y explicar la influencia del saber disciplinar del docente que enseña ética en los estilos de enseñanza.

Conclusiones

Entre algunas conclusiones que se derivan de analizar la influencia del saber disciplinar de los docentes de las instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín del núcleo 936 que enseñan Educación Ética y Valores Humanos, en sus estilos de enseñanza, podemos señalar las siguientes:

- Con respecto a la caracterización del perfil profesional de los docentes el Ministerio de Educación Nacional y la CNSC establecen los perfiles idóneos para la enseñanza del área EEVH. Sin embargo, su aplicación administrativa puede verse afectada en algunas instituciones; ya bien sea por el control o seguimiento de los perfiles que correspondan a lo establecido en las normas que regulan los concursos públicos de méritos o que no se dé una apropiada asignación de plazas docentes. Lo cual indica que sigue siendo una necesidad para mejorar la calidad del servicio educativo
- Al indagar por las ideas y percepciones de los docentes frente al área de Educación Ética y Valores Humanos se observó que los comportamientos que se exhiben en la enseñanza, así como la orientación temática y metodológica que se desarrolla en el aula de un área o asignatura pueden verse determinada por el saber disciplinar de quien la enseña. Son notables, entre los docentes de las instituciones educativas oficiales del que enseñan Educación Ética y Valores Humanos, ciertas preferencias o estilos al momento enseñar relacionados con su saber disciplinar o formación profesional
- La clasificación de los estilos de enseñanza según el saber disciplinar de los docentes del área de Educación Ética y Valores Humanos pone de relieve que el estilo de enseñanza que predominó entre los docentes que

cumplen el perfil de idoneidad profesional según la norma, fue el Abierto, es decir, aquel que se caracteriza por la novedad en el diseño y aplicación de actividades; así como la participación y el trabajo en equipo con los estudiantes y pares académicos. La reflexión, la libertad, el diálogo crítico vinculado al contexto define el trabajo en el aula de este estilo. Posiblemente, esta situación signifique que las diversas formas de desarrollar la enseñanza están relacionadas con la formación disciplinar del docente porque también es característico de estas áreas del conocimiento la búsqueda y desarrollo de lo esencialmente humano. Las características propias y únicas de cómo se organiza y orienta la enseñanza cada docente de EEVH están determinadas por su formación profesional. Las prácticas, estrategias y contenidos pueden verse enfocados o influenciados por el saber disciplinar del docente

Referencias

Camps, C. V. (2017). Breve historia de la ética. Editorial RBA. España.

Cortina, O. A. (2017). ¿Para qué sirve realmente? La ética. Paidós. Colombia (pp. 113-114).

Chiang, S. M., Díaz, L. C., Rivas, A. y Martínez, G. P. (2013). Validación del Cuestionario Estilos de Enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje, 11* (12). Recuperado de: http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/987/1695

Galeano, M. E. (2003). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellin: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Parias, M. (2020). El saber disciplinar de los docentes de las instituciones educativas del municipio de Medellín pertenecientes al núcleo 936 que enseñan Educación Ética y Valores Humanos y sus estilos de enseñanza. Tesis de Maestría Universidad de Medellín.

Construcción de identidad en los niños y las niñas del Centro Educativo Mickey a través de los archivos personales y familiares

TATIANA QUINTERO CARDONA[240]

Resumen

La primera infancia es una etapa donde los niños y niñas adquieren las bases para el desarrollo de habilidades y destrezas, por esto se hace necesario que el agente educativo haga uso de las actividades rectoras para dinamizar los archivos personales y familiares como lo son las fotografías, cuadernos, cartas, entre otros que permitan la construcción de identidad, generando así experiencias significativas durante la educación inicial, en los primeros años se realizan aportes significativos en el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas con el fin de que fortalezcan sus necesidades e intereses comunicativos, sociales y cognitivos.

Objetivos

Objetivo general

Analizar cómo construyen los niños y las niñas del Centro Educativo Mickey, su identidad en relación con los otros; mediante los archivos personales y familiares, apoyados en las actividades rectoras.

Objetivos específicos

- Identificar los saberes previos de los niños y las niñas, acerca de la construcción de su identidad en relación con los otros; mediante los archivos personales y familiares

[240] Universidad de Antioquia, Medellín Colombia

- Brindar estrategias a los niños y niñas del Centro Educativo Mickey, para la construcción de su identidad en relación con los otros, a partir de las actividades rectoras
- Aportar a los agentes educativos y maestras estrategias pedagógicas que permitan a los niños y niñas la construcción de su identidad en relación con los otros mediante los archivos personales, familiares y las actividades rectoras

Metodología

Universo de estudio

El grupo de personas en el que se centra esta investigación son los niños y niñas de educación inicial, cuyas edades oscilan entre los 4 y 5 años, del Centro Educativo Mickey; los archivos personales, familiares para la construcción de identidad apoyados en las actividades rectoras.

Enfoque

Este proyecto tuvo un enfoque cualitativo puesto que este se define "como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (Quecedo y Castaño, 2002, p.7), debido a que se contó con la interacción directa de niños, niñas de educación inicial del Centro Educativo Mickey, además del apoyo que se tuvo de las actividades rectoras para la construcción de identidad a través de los archivos personales y familiares de este grupo de personas.

Métodos

Para este proyecto se tuvo en cuenta el estudio de caso como estrategia metodológica. Siendo importante orientar la investigación desde el contacto directo con los niños, niñas y sus archivos personales y

familiares, para lo cual se contó con el consentimiento informado tanto de los padres de familia de los niños y niñas participantes, como el de la directora del Centro educativo Mickey y la docente del grado Jardín.

Con respecto al estudio de caso se considera que es un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: Una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia. De esta manera, con la investigación cualitativa se buscó analizar cómo construyen los niños y las niñas del Centro Educativo Mickey, su identidad en relación con los otros; mediante los archivos personales y familiares, apoyados en las actividades rectoras.

Para lo cual, trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es solo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (Martínez, 2006. p. 133) El estudio de caso resulta pertinente para esta investigación dado que el trabajo con los niños y niñas se realizó de manera personalizada para fomentar así su desarrollo y aprendizaje. Al respecto, Del Valle (2017) afirma que:

> Para la implementación de las actividades rectoras en los ambientes de aprendizaje se requiere de una maestra que acompañe y promueva experiencias vivenciales que fomente en los niños su capacidad de asombro, creatividad, fantasía, planteamiento de preguntas, respuestas y la búsqueda de soluciones a problemas de la cotidianidad. (p. 245)

Técnicas e Instrumentos

Para el desarrollo del proyecto de investigación se tuvo en cuenta la recopilación de la información (archivos personales y familiares) de los niños, niñas y sus familias de manera oportuna y eficiente, lo que permitió identificar y generar estrategias pedagógicas en cuanto a la temática a desarrollar apoyada en las actividades rectoras; también se llevó a cabo la entrevista estructurada a niños y niñas con el fin de identificar los saberes previos, acerca de la construcción de su identidad en relación con los otros; mediante los archivos personales y familiares. Para lo cual, se utilizó el instrumento Guía de entrevista estructurada a los niños y niñas.

Mediante los talleres virtuales apoyados en las actividades rectoras que se buscó brindar estrategias a los niños y niñas del Centro Educativo Mickey, para la construcción de su identidad en relación con los otros, durante cada uno de los talleres se realizó la observación participante la cual se registró en la guía de observación. En este mismo orden de ideas, se buscó aportar a los agentes educativos y maestras estrategias pedagógicas que permitan a los niños y niñas la construcción de su identidad en relación con los otros mediante los archivos personales, familiares y las actividades rectoras.

Fases

Fase I. Durante la primera fase se elaboraron los instrumentos que fueron usados para la recolección de la información, también se tuvo contacto con el grupo de personas con quienes se llevó a cabo la investigación, además se realizó revisión bibliográfica de antecedentes y marco teórico, que guarda relación con la temática de investigación. Es de anotar que los instrumentos aplicados fueron validados por docentes de educación inicial y un archivista.

Fase II. Durante esta fase se realizaron las entrevistas con los niños y niñas; además se desarrollaron los diferentes talleres virtuales apoyados en las actividades rectoras y a su vez se hizo la observación participante y el registro fotográfico de cada uno de los aspectos identificados.

Fase III. Durante esta fase se llevó a cabo el análisis de la información recolectada en la fase anterior, con el fin de hacer el registro y proponer la implementación de estrategias pedagógicas que permitan la construcción de identidad en los niños y niñas de educación inicial, a través del uso de los archivos personales, familiares apoyados en las actividades rectoras. Se triangulo la información registrada en los instrumentos guía de observación participante y guía de entrevista estructurada con el marco conceptual.

Fase IV. Socialización de los resultados del proyecto de investigación.

Consideraciones éticas

- Se solicitó previamente un consentimiento firmado por parte del acudiente y docente para la autorización de registro fotográfico de los niños y niñas, con el fin de no vulnerar su derecho a la privacidad
- Se solicitó previamente consentimiento firmado por los padres de familia para ser grabados durante las entrevistas y los encuentros con los niños y niñas
- Se hizo la aclaración por medio de un consentimiento informado por parte de la estudiante que realizo el trabajo de grado acerca de la confidencialidad y uso exclusivo de la información recolectada durante el desarrollo de la temática para tal fin, teniendo en cuenta la Ley 1581 del 2012 “por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales”

Análisis

A continuación, se realiza el análisis de la información obtenida de los niños, niñas y sus familias a través de la aplicación de los instrumentos: guía de la entrevista estructurada y guía de observación participante; se analiza la información por categorías y principios de la educación inicial, de cada uno de los cuatro niños y niñas; dicho análisis se triangula con el marco teórico y los antecedentes.

Para analizar las categorías Construcción de identidad, Actividades rectoras y Archivos personales y familiares se realizaron 4 talleres; taller 1: Mamá y papá la base de mi familia; taller 2: Mi nombre es; taller 3. Cuanto he crecido y taller 4: Soy parte de una familia. Cada taller se llevó a cabo en una sesión entre 1 hora y 30 minutos. Los cuales se abordaron desde las actividades rectoras como lo son el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio. Los nombres de los niños y niñas se identificarán por las letras iniciales de su nombre, con el fin de proteger la identidad de cada uno de los niños y niñas participantes del proyecto de grado.

Para el análisis de cada una de las categorías, se usa la información recolectada de los dos instrumentos que fueron aplicados durante cada uno de los cuatro talleres virtuales y presenciales, teniendo en cuenta la información obtenida por cada uno de los niños y niñas para ser triangulada con los antecedentes y marco teórico.

La entrevista fue planteada teniendo en cuenta la guía de entrevista estructurada aplicada a cada uno de los 4 niños y niñas, en el cual se analiza las respuestas a las preguntas de manera general, teniendo en cuenta que para la categoría Construcción de identidad se realizaron las 8 preguntas, para la categoría Actividades rectoras se realizaron 10 preguntas y para la categoría Archivos personales y familiares se realizaron 6 preguntas.

El análisis de la información de la guía de observación participante aplicada a cada uno de los 4 niños y niñas, se llevó a cabo en cada taller virtual y presencial desarrollado de manera individual, se tuvieron en cuenta las tres categorías y las acciones derivadas de ellas, así como, las interacciones entre la investigadora y los niños y niñas, para identificar sus saberes previos y brindar estrategias para la construcción de su identidad, aportando así a estrategias pedagógicas para las agentes educativas del Centro Educativo Mickey.

Durante el desarrollo de los 4 talleres, se realizaron preguntas sobre la guía de entrevista estructurada, haciendo uso de las fotografías familiares que son conservadas por las mamás de los niños y niñas, además de contar con el reconocimiento que tiene cada uno sobre sí mismos, su familia y el entorno en el que viven, la imaginación y el uso de objetos personales y familiares que facilitaron las narraciones de los niños y niñas, se identificaron aquellos gustos personales y momentos que desatan en ellos momentos felices y tristes.

En cada taller se realizaron actividades que involucraran las actividades rectoras, de manera que se pudieran conjugar con los archivos personales y familiares. Como resultado final se obtuvo el árbol genealógico de cada una de las familias participantes del presente proyecto de grado.

Se contó además con la imaginación de la niña para hacer su narración y a su vez se trabajó en su motricidad fina al moldear con plastilina un momento íntimo entre su mamá y ella.

Se hace necesario aclarar que con la niña AZQ, los talleres se trabajaron de manera presenciales.

Conclusión

Hacer uso de los archivos personales y familiares de manera intencionada en medio del desarrollo de las actividades rectoras en la educación inicial, genera en los niños y niñas mayor motivación por reconocer y

recordar el entorno que los rodea, puesto que los hace sentir dentro de una familia que los quiere a medida que exploran el medio.

Referencias

Del Valle G. L. (2017). Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el Municipio de Medellín. Tesis doctoral Cinde – Universidad de Manizales Colombia. Recuperado de: https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/4191/Liliana_Del_Valle_2017.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista IIPSI, 9(1), 123-146.

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402

Mesa 16

Educación artística visual como ejercicio de radicalización democrática

Por el derecho al arte en el Norte de México: una perspectiva psicológica

MARTHA GUADALUPE GONZÁLEZ PINEDA[241], *IRIS RUBÍ MONROY VELASCO*[242] *Y HIRAM REYES SOSA*[243]

Resumen

En México la educación básica contempla una formación integral, lo que incluye el desarrollo de habilidades artísticas y creativas, sin embargo, la carga académica centra su atención en las competencias de lenguaje y matemáticas, pese a que las actividades creativas y artísticas en la actualidad son entendidas como catalizadores de recursos psicológicos. En este estudio se pretende describir las características de personas que practican actividad creativa (del norte del país), por lo que se presenta una perspectiva exploratoria sobre el impacto que tienen las condiciones sociales y el desarrollo de estos recursos.

Palabras clave. Recursos psicológicos, creatividad, artistas, México.

Metodología y objetivos

Se trata de un estudio cuantitativo transversal, con un alcance descriptivo.

Objetivo general

[241] Universidad Autónoma de Coahuila
[242] Universidad Autónoma de Coahuila
[243] Universidad Autónoma de Coahuila

Describir las características psicológicas y sociodemográficas que tienen las personas que realizan actividad creativa-artística en el norte de México.

Objetivos específicos

- Analizar y describir las condiciones sociodemográficas de los participantes
- Analizar y describir el grado de funcionamiento psicológico positivo de los participantes
- Analizar y describir las creencias que presentan los participantes

Pertinencia

Esta investigación surge como una respuesta ante el nutrido debate que ha establecido desde tiempo sobre las características que presentan las personas que realizan actividades artísticas, tanto consumada como de forma aficionada, semi profesional o profesional. Dentro de la literatura se menciona este debate en el cual la psicología se posiciona como eje al momento de presentar evidencia sobre aspectos que nutren la personalidad, así como también aquellos que son socialmente fuera de la norma (Gombrich, 1950; Eysenck. 1994; Shapiro y Weisberg, 1999; Chavez-Eacke, 2006; Runco, 2007; Visnola et al., 2010) en el caso de México, al considerar dentro de la formación académica las artes y como parte integral de su currículo.

Instrumentos empleados

para recolectar la información se compilo una batería auto aplicable grupal, que constó de un consentimiento informado en el cual se explicaba el procedimiento, uso de información y la participación libre y voluntaria. Un cuestionario de características sociodemográficas, de elaboración propia. Se empleó la Escala de Funcionamiento Psicológico positivo (Merino y Privado, 2015) escala Likert de 33 ítems para medir los recursos psicológicos, la escala es de origen español y cuenta con una validación en población mexicana.

Cuenta con un Alpha de Cronbach en torno al 0.90 mientras que las subescalas tuvieron puntuaciones entre 0.62 y 0.89. para medir la presencia de creencias irracionales se empleó el Test de Creencias de Ellis: inventario que evalúa 10 creencias mediante oraciones en las cuales el sujete responde de forma dicotómica (Dryden y Ellis, 1989) se obtuvo una puntuación global de 0.77 (Alpha de Cronbach).

Resultados

Como parte de los resultados sociodemográficos que arrojo el cuestionario se encontró que se estudiaron 107 individuos tanto hombres (46,7%) como mujeres (53,3%) de los Estados de Coahuila (34.6%) y Durango (65.4%), de los municipios de Torreón, Coah. (34,6%), de Gómez Palacio, Dgo. (37,4%) y Lerdo, Dgo (28%).

El rango de edad de los participantes oscila entre los 18 y los 46 años, teniendo una media de 26. Con respecto a su estado civil el 86,9% se encuentra soltero, 10,3% casado y 2,8% en unión libre. Para cuantificar el acceso a la educación se midió el grado de estudio concluido que tienen los participantes, a nivel de preparatoria o bachillerato 51,4%, técnico superior 15,9%, con estudios de nivel superior licenciatura o ingeniería el 29,9% y con posgrado el 2,8%. En cuanto al destino que se le da a la producción artística, se encontró que 57% de los encuestados dedican la totalidad de su producción artística a su colección privada. 24,3 dedica del 5% hasta el 30% para enviar a concursos, premios o bienales. El 59,8% no dedica producción a la venta por encargo y el resto de la totalidad de su obra solo dedican del 5% al 35% a este rubro. Mientras que la representación en galerías de arte solo la considera el. 9% de los artistas encuestados, siendo ellos quienes dedican alrededor del 5% de su obra a la venta en galería.

En los hallazgos sobre Funcionamientos Psicológico Positivo (FPP), se reporta en todas las subescalas puntajes por encima de la media, siendo "Disfrute" (3,76) "curiosidad" (3,61) y "Creatividad" (3,84) siendo las más altas, siendo en las que se obtuvieron puntuaciones inferiores: "Autoestima" (3,04), "Optimismo" (3,29) y "Vitalidad" (3,32). Es preciso recordar que el constructo entendido como FPP está constituido por Recursos psicológicos, por lo cual es lo que se reporta desde este instrumento.

Tabla 1

Medias de la Escala de Funcionamiento Psicológico Positivo (FPP)

Artistas *N = 151*									
Autonomía	*Resiliencia*	*Propósito en la vida*	*Disfrute*	*Optimismo*	*Curiosidad*	*Humor*	*Dominio del ambiente*	*Creatividad*	*Vitalidad*
3.79	3.77	3.49	3.76	3.29	3.61	3.73	3.8	3.84	3.32

Fuente: Elaboración propia

En el estudio que analiza además la presencia de creencias irracionales se considera que al obtener una puntuación entre 1 a 4 la creencia es saludable, de entre 5 a 6 está en riesgo y con una puntuación mayor a siete se (7 a 10) trata de una creencia problema. Dentro de lo encontrado se reporta que la creencia número "5" con una puntuación en promedio de 5,05 la cual refiere que: "Los acontecimientos externos son la causa de la mayoría de las desgracias de la humanidad" por lo que se entiende que esta creencia puede limitar a las personas en múltiples áreas de su vida, del mismo modo ocurre con la creencia "Se necesita contar con algo más grande y más fuerte que uno mismo".

Si bien, las creencias que se encuentran en el rango saludable no refieren algún problema en concreto, cabe mencionar que, de las 10 creencias, dos están en el límite de lo que puede considerarse esperable desde el ámbito clínico. Estas son las creencias 7 y 10 que corresponden a "Es más fácil evitar que afrontar las dificultades" y "el pasado determina lo que ocurre en el futuro" "respectivamente. De moverse estas dimensiones al siguiente número han de convertirse en creencias en riesgo. También se recalca que ninguna creencia dentro de la evaluación se considera como problema, es decir que hayan puntuado con más de siete.

Tabla 2

Medias del Test de Creencias de Ellis

Artistas *N = 151*									
Creencia 1	*Creencia 2*	*Creencia 3*	*Creencia 4*	*Creencia 5*	*Creencia 6*	*Creencia 7*	*Creencia 8*	*Creencia 9*	*Creencia 10*
3.80	4.35	4.13	4.12	4.86	4.08	5.24	4.53	4.44	5.06

Fuente: Elaboración propia

Impacto en política social /pertinencia

Como se ha evidenciado en los resultados de esta investigación, es posible darse cuenta como en la situación en la que viven y se desenvuelven los artistas en las localidades del norte de México por un lado las condiciones socioeconómicas y demográficas que pueden ser precursor o refuerzo de las condiciones psicológicas que presenta la población de este estudio. Tomando en consideración que se fomenta desde la educación básica este rubro, pero conforme como avanza la formación pierde secuencia y en el caso de aquellos que optan por profesiones cercanas a las artes o dentro de ese campo, las condiciones que les ofrece no son del

todo deseables. Además de que el impacto en la salud psicológica de los artistas puede tener un referente favorable con respecto a formas poco realistas y actuales de ver los recursos psicológicos de los artistas.

Conclusiones y discusión

Es posible apreciar que las que se hacen mayormente presentes son las relacionadas a cuestiones de locus externo y menor cantidad de actividad, en el caso de los artistas estos pudieran verse como los aspectos menor favorecedores entre sus características. Se resalta que si bien no son clínicamente significativos si representan un área que puede convertirse en problemática si no se le presta el cuidado debido. Que los artistas hayan tenido puntuaciones sobre la media en el inventario del funcionamiento psicológico positivo incluso mayores que los no artistas nos incentivan a considerar que hay algo en la creatividad que moviliza estos recursos. Por lo que también sería conveniente profundizar en dichos estudios. En el caso de este estudio vuelven a inclinarse por rescatar cuestiones salugénico de esta Como parte de lo encontrado, es posible advertir que en el caos de las personas creativas tienen a tener un mayor disfrute de las actividades que realizan sin embargo las cuestiones de autoestima y dominio se encuentran bajas lo cual puede cobrar sentido desde los datos socio demográficos, ya que pudiera dar una explicación más allá de cuestiones psicológicas de su estado.

Referencias

Gombrich, E. (2009). La Historia del Arte. Mexico: Diana.

Eysenck, H. J. (1994). Creativity and personality: Word association, origence, and psychoticism. *Creativity Research Journal, 7*(2), 209-216.

Chávez-Eakle, R. A., Lara, M. del C. y Cruz-Fuentes, C. (2006). Personality: A Possible Bridge Between Creativity and Psychopathology? *Creativity Research Journal, 18*(1), 27–38. DOI: doi.org/10.1207/s15326934crj1801pass: 4

Merino, M. D. y Privado, J. (2015). Positive Psychological Functioning. Evidence for a new construct and its measurement. *Anales de Psicología, 31*(1), 45–54. DOI: https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.171081

Merino, M. D., Privado, J. y Gracia, Z. (2015). Validación mexicana de la Escala de Funcionamiento Psicológico Positivo. *Perspectivas en torno al estudio del bienestar y su medida. Salud Mental, 38*(2), 109–115. DOI: https://doi.org/10.17711/SM.0185- 3325.2015.015

Dryden, W. y Ellis, A. (2001). Rational emotive behavioral therapy. En K. S. Dobson (Ed.) Handbook of behavioral cognitive therapies. (pp. 295-348). NY: Guildford

Construcción de sentidos localizados: dos experiencias de Educación Artística en Artes Visuales en escuelas públicas de nivel primario de las Sierras Chicas de Córdoba, Argentina

MOIRA SUSANA FEDELICH[244] *Y MARÍA GENOVEVA MINGORANCE*[245]

Resumen

Se propone el análisis de dos experiencias educativas en Artes Visuales llevadas a cabo en escuelas públicas de nivel primario de Argentina, en las que el objetivo fue fomentar la participación activa en la construcción social del conocimiento. El entorno natural de ambas instituciones se puso en diálogo con el Arte Medioambiental y la Cosmovisión Andina. La tarea del educador fue posibilitar la ampliación de la sensibilidad y el incremento de la conciencia del otro. Así fue posible concluir que la diversidad y la democracia cobran sentido en un territorio estratégicamente poderoso como lo es la escuela.

Análisis de dos propuestas educativas en artes plásticas y visuales

En la Escuela Sarmiento de La Quebrada, Río Ceballos, Córdoba, el proyecto Minga Frutal surge como una serie de Talleres abiertos y simultáneos, donde cada estudiante puede elegir, según sus intereses, en cual prefiere participar. Esculturas con frutas, Producción de coplas frutales, Envases de tierra: modelado en arcilla y envases plásticos con piel de fruta, para llenar de vida ese material tan invasor: el plástico y Recetas Jugosas fueron prácticas en que la comunidad pudo involucrarse desde lo sensible para luego en la puesta en común compartir lo producido con el resto.

[1] Profesora titular de Educación Artística: Artes Visuales en Escuela Primaria Domingo Faustino Sarmiento, Río Ceballos, Córdoba, Argentina.

[245] Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Artes. Dpto. de Artes Visuales

La **Ofrenda a la PachaMama** que cada año se repite como ritual en el mes de agosto, durante el año 2018 tuvo un exquisito sabor a ensalada de frutas. Se convirtió en oportunidad real de actualizar conocimientos vinculados a los ciclos y la vida en comunidad.

Todo esto fue registrado con fotografías y se hizo un afiche con el que se participó junto a otras 700 escuelas del país, en el concurso "Fruteá tu escuela". El proyecto denominado Minga Frutal fue destacado con el segundo premio y toda la escuela recibió fruta por un año y un grupo reducido de estudiantes junto a sus docentes, viajó a Bs. As. a conocer el Mercado Central.

Por otra parte, en la **Escuela Mariano Moreno** surge la idea de un **happening** para recrear y acercar a la vida el concepto de **arte contemporáneo**, contrastando el arte pop: capitalista y de consumo, al **arte medioambiental**, más respetuoso del entorno natural.

Artistas contemporáneos como Marta Minujín con frecuencia recurren a la **redescripción** como estrategia productiva, ya que implica una manipulación dialéctica del contexto de apreciación estética, cuyo máximo representante es Marcel Duchamp. Este modo de interpretar las obras de arte es ideal para extraer sugerenciasprácticas y abordar contenidos en arte que signifiquen un **verdadero desafío para la producción creativa y la comprensión.** A nuestro juicio, es precisamente la sensibilidad estética, que se adquiere mediante el contacto y la experiencia artística, junto a un hábito reflexivo y crítico que se debe cultivar en cualquier área educativa, la que nos capacita para afrontar la "cultura de la imagen".

Esta estrategia fue particularmente útil, porque junto a los estudiantes se analizaron obras de artistas de nuestra cultura a nivel nacional como Marta Minujin y Nicolas García Uriburu, como así también a nivel universal con obras del artista Leonardo Da Vinci. **La Gioconda** y versiones como la del brasileño Romero

Britos, el colombiano Fernando Botero, el estadounidense creador de la serie animada Los Simpson, Matt Groening, entre otras, fueron protagonistas al momento de analizar, jugar, observar, contextualizar y ensayar redescripciones que fueron reflejadas en producciones grupales en bi y tridimensión. Con la muestra de cierre se socializaron todas estas vivencias y descubrimientos con el resto de los grados de la escuela y con la comunidad. Fue una verdadera fiesta para los sentidos y el conocimiento de las artes.

En relación a la **apreciación artística**, nos interesan:

Los aportes de Vygotsky, Bruner (1990) y Prawat (1996) que desde la nueva psicología cognitiva tratan de comprender las **funciones mentales de orden superior** en términos de proceso y construcción simbólica. Estas funciones desempeñan un papel fundamental en cómo la mente se relaciona con la información y en cómo, mediante procesos de interacción social, va transformándola en conocimiento personal como sostienen Koroscik (1992) y Efland (1993). El aporte de Perkins sobre la **"aproximación disposicional"** resulta interesante ya que propone sustituir el pensamientodifuso (inteligencia experiencial) que nos ocupa al ponernos ante una obra de arte, por el intento de concretar clara y profundamente las **maneras de pensar y mirar el arte (inteligencia reflexiva).** Con ello, el espectador desarrolla disposiciones de pensamiento, que según Perkins, son más que una capacidad o estrategia, son "tendencia sentida, compromiso y entusiasmo" (Citado en Aguirre, 2005).

Se valora a la Educación Artística como agente de integración social, de cohesión de grupo, proveedora de identidad o como revitalizadora del orgullo propio y la autoestima. Principalmente se considera al arte como una forma de conocimiento y a la obra de arte como un relato abierto y condensado de experiencia. En este sentido, los estudiantes, desde esta perspectiva interdisciplinaria se convierten en

protagonistas de sus búsquedas y son concebidos como sujetos experienciales.

Finalmente, el marco en el que se plantean ambos proyectos están vinculados al concepto de cultura desde una perspectiva dinámica, ya que se tiene en cuenta el cambio histórico, la transformación de los significados y el valor performativo de las prácticas culturales, entre ellas, la del arte (Aguirre, 2005).

Análisis el respeto por la diferencia

En cada proyecto se valora la diversidad como motor de aprendizajes, sobre todo desde lo contextual y cultural, es decir considerando al ser humano como parte de un todo, en un tiempo y espacio determinados.

El concepto de minga propone un nuevo modo de vínculo y de acción en el entorno. Por otro lado, la diferencia se ve considerada desde el principio, ya que se pone en valor a la cosmovisión andina, así como su respeto por los procesos naturales y los recursos. El ritual de ofrenda a la Pachamama, las coplas, la cerámica, propone a la comunidad una mirada histórica sobre tradiciones y prácticas que se resignifican en el espacio escolar primario.

El concepto de *happening*, específico del quehacer en las artes visuales y escénicas, plantea a su vez un modo de aprendizaje que involucra al estudiante y a la comunidad misma desde la acción y lo sensible. El contraste que se evidencia entre la corriente del Pop Art y el Arte Medioambiental, genera un amplio abanico de reflexiones y preguntas que surgen al visualizar en cada uno de los diversos artistas sus modos de crear e incidir, o reflejar una mirada sobre la cultura de la que son parte. La organización del conocimiento por proyecto ofrece la posibilidad de currículum “a la carta”, donde existe un criterio de integración de distintas disciplinas, mucho más familiar a la forma habitual de pensar de los estudiantes, favoreciendo metodologías de investigación, análisis, observación, selección de información y enjuiciamiento, tan útiles en educación

artística. Ambas propuestas recuperan el poderoso concepto de Lev Vigotsky que hace referencia al hecho de reinventar la cultura, y hacer una lectura renovada de ella en el contexto actual. La comunidad de cada una de las escuelas tuvo la posibilidad de experimentar lo diverso abarcando las 3 dimensiones de las que habla Elliot Eisner, vinculadas a lo productivo, lo cultural y lo crítico del arte (Aguirre, 2005, p. 119).

Esta experiencia, al considerar diversos contextos de producción y de uso, facilitó la comprensión, ya que cada sujeto pudo entretejer su biografía con lo vivido frente a la obra. Se generó conocimiento desde el campo de las artes, de un modo activo y sensible en forma de diversas narrativas o en forma de diversos objetos estéticos. Fue posible aplicar una mirada estética sobre la realidad (Aguirre, 2005).

La construcción de sentidos localizados

En la Escuela Mariano Moreno, hubo una caminata donde se reconocieron especies de flora autóctona y exótica. También se extrajeron arcillas locales para elaborar cuencos y vasijas, recreando la iconografía latinoamericana y sus significados. La historia del arte y los movimientos artísticos sirvieron como disparador de análisis acerca de los modos de hacer arte, pero siempre buscando referentes argentinos o latinoamericanos como Marta Minujín y Nicolás García Uriburu, entre otros, para contrarrestar el fuerte predominio del arte occidental europeo en el currículo de la escuela pública desde hace tantos años. En este sentido nos parece importante destacar las ideas de Efland, Freedman y Stuhr (2003) que sostienen que:

> Las clases de arte se pueden basar en los contenidos de los pequeños relatos, que también trae a colación cuestiones de saber/ poder. En este sentido el arte no se presenta de acuerdo a una organización jerárquica, y cada estudiante puede experimentar a su modo los encuentros con las obras de arte y las ideas. Los autores dicen que un conocimiento general de la diversidad cultural, llenaría el

vacío dejado entre meros datos aislados También piensan que una educación construida desde múltiples perspectivas fomenta el pensamiento crítico, la aceptación y la tolerancia de la diferencia propiciando el ejercicio de la acción democrática y una revaluación de nuestras responsabilidades ecológicas. (Efland, Freedman y Stuhr, 2003)

En relación a esto, en la escuela de "La Quebrada" se profundizó sobre una práctica ancestral, sustancial en las comunidades de los primeros habitantes, y tradición escolar, en la nuestra. Los talleres propuestos y la minga, integraron con forma estética lo práctico, lo social y lo educativo en un todo con sentido. Orientado a lo sustentable y a la alimentación saludable, como forma de vida.

El derecho a la expresión estética

La escuela pública en Argentina es gratuita y obligatoria en nivel primario y cuenta con una hora semanal del campo de las artes visuales.

Tenemos la convicción de que las artes en todas sus expresiones, deben atravesar los currículos y de ser así, siempre se potencia su efecto si se logran concretar proyectos integrando disciplinas, ya que generan una mirada holística sobre el contenido o la realidad que se aborda y se involucra al estudiante desde diversos costados, garantizando la apropiación significativa de conocimientos y su construcción social.

También el hecho de plantear las propuestas de arte de manera transversal, abarcando a todos los grados o agrupamientos, y cerrar con una muestra o puesta en común de lo aprendido, invitando a toda la comunidad, nos parece sumamente valioso, porque ayuda a revalorizar el trabajo que se hace en la escuela y posiciona favorablemente al docente y a la educación como un espacio de construcción de sentido por excelencia.

Como ejercicio radicalmente democrático

La democracia implica la participación, representados, de todos y cada uno de los habitantes en las decisiones y acciones concretas de la vida en sociedad, así como la pretensión de respetar las distintas voces, y dar espacio al disenso y el diálogo como resorte para el crecimiento. La figura del ciudadano participativo y crítico, nos lleva a pensar en modos necesarios de ensayo en los microcosmos de las escuelas y las aulas, para que luego se puedan replicar y continuar en el resto de las etapas de la vida democrática.

La idea central de toda esta propuesta tiene que ver con la convicción de que la educación es un espacio privilegiado de transformación en la sociedad. Cada proyecto debe ser político-pedagógico, ya que parte de la realidad involucrando a todos estéticamente, para tomar distancia, analizar, reflexionar, generar nuevas miradas y luego optar, decidir, tomar posturas argumentadas, y así poder transformar y mejorar en entorno. De todos modos, es necesario tejer una red de conexiones entre la escuela y el afuera para no quedar aislados de la realidad.

Finalmente acordamos con Girardi (1977) quien concibe al proyecto alternativo en educación, como la transformación radical de los sistemas de enseñanza, posibilitando la creación de una cultura alternativa, como expresión de un hombre nuevo (Citado en Gutiérrez, 2005, p. 63). Como sostiene Gutiérrez (2005), los educadores debemos tomar conciencia de que nuestra labor como educadores es una de las formas de politización más efectivas, no como fruto del voluntarismo sino con participación y organización políticas. Para ello debemos pensar en qué tipo de hombre interesa educar y la sociedad que debemos impulsar. Educar para la democracia implica que en las instituciones se den relaciones democráticas y participativas.

Referencias

Aguirre, I. (2005). Teorías y prácticas en Educación Artística. España: Editorial Octaedro- EUB.

Efland A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). "La educación en el arte posmoderno". Barcelona, España: Editorial Paidós.

Gutiérrez, F. (2005). "Educación como praxis política". México: Siglo Veintiuno editores.

Minka: el Fanzine del Barro Calchaquí. (2018). Argentina.

Educación artística visual como ejercicio de radicalización democrática

GRISELDA OSORIO[246]

Resumen

"Derechos grabados" es un proyecto que surge como práctica docente de un grupo de estudiantes de la cátedra "Práctica de la enseñanza" de la U.N.C. Se desarrolló en una escuela de nivel medio de la provincia de Córdoba, Argentina. Fue abordado con la técnica de esténcil para hacer conocer los problemas de abuso de autoridad que sufren los jóvenes. Entendemos lo pedagógico como una forma de política cultural, un proceso en el cual las necesidades reprimidas, los intereses y los deseos puedan adoptar formas culturales que se conviertan en fuerzas colectivas, profundizando los sentidos de la democracia, como democracia radical.

Introducción

Entendemos a los derechos humanos como un conjunto de normas históricamente construidas, su reconocimiento implica el respeto y la promoción de los mismos por parte de los Estados y la población en todos los países del mundo. De esta forma se han establecido un conjunto de condiciones que posibilitan la amplitud de las libertades y de las garantías sobre el respeto a la vida y la dignidad de las personas. Estamos hablando de derechos básicos de primera y segunda generación, referidos a la libertad e igualdad ante la ley, igualdad social, cultural y económica, derechos que están ligados al favorecimiento del pleno desarrollo humano. A estos instrumentos internacionales se han sumado progresivamente otro conjunto de acuerdos y normas que dan protección especial, para que, las personas que se han visto enfrentadas a mayores dificultades

[246] Docente Facultad de Artes Universidad Nacional de Córdoba Argentina

en el reconocimiento y goce de estos derechos, puedan vivirlos en igualdad de condiciones que el resto de la población.

Pero además en algunos países como el nuestro se consagraron, entre los años 2010 y 2015 los derechos que responden a las demandas de diversos colectivos como el de la diversidad sexual y género, ambientales y otros.

A pesar de lo que Argentina avanzó en términos de derechos, en la provincia de Córdoba estamos viviendo situaciones de violación de los mismos sostenidas por la Ley conocida como "de merodeo" y el Código de convivencia, a partir de los cuales la policía puede perseguir sistemáticamente a los sectores más vulnerables de los barrios de la capital y de las diversas localidades del interior. Estas normativas transfieren a la policía funciones judiciales, si bien esto fue discutido y modificado de alguna manera con el Código de convivencia, en la práctica este poder no ha sido removido.

Derechos grabados, el proyecto que presentaremos se realizó en la escuela de Nivel Medio, con orientación en Artes Luis Alberto Spinetta, situada en la provincia de Córdoba Argentina. La propuesta pedagógica se desarrolló con estudiantes de quinto año. En el Valle de Punilla, donde se encuentra la localidad en la que se sitúa la institución educativa, la discriminación y la vulneración de los derechos de los jóvenes de los sectores más humildes, es moneda corriente, la persecución y acoso por parte de la policía de la provincia se ha naturalizado en la población.

En el transcurso de la intervención pedagógica, particularmente en las primeras clases dedicadas a la reflexión, el diálogo y la exposición de los estudiantes de sus experiencias conflictivas, pudimos escuchar varios testimonios que hacían visible el alto grado de violencia institucional que los jóvenes viven en la zona.

Entre otros ser interceptados por la policía, quien sin ningún justificativo les solicitaba que mostraran sus documentos para luego detenerlos y llevarlos a la sede policial en donde permanecían encarcelados el fin de semana sin causa alguna, habiendo sido gravemente golpeados y torturados. En algunos casos se sucedieron hechos de muerte dudosa.

En plena vigencia de la democracia estas acciones quiebran el contrato social, provocan lo que Durkheim denominó anomia, ya que en esas prácticas ilegales o de violación del orden jurídico de parte del aparato represivo del Estado, se encuentran sujetos de diversos niveles sociales y educativos que luego difunden sus efectos en los demás espacios de sociabilidad de la que forman parte. En este proceso los vínculos sociales se debilitan con la profundización de las desigualdades y los conflictos que, como el que hemos descripto, está contenido en la ausencia de las regulaciones de la vida económica y la vida jurídica (normas sociales), impidiendo orientar las conductas de los sujetos. La anomia surge de la desregulación por lo que la vida cotidiana se soluciona dentro de la propia individualidad, promoviendo además una ausencia de solidaridad social.

El proceso de las prácticas que se llevaron a cabo con los estudiantes secundarios tenía como objetivo poder establecer un lazo con los jóvenes para abrir la discusión sobre este problema. Es difícil abordar las marcas de la violencia institucional, como así también los efectos que produce a partir de la naturalización de esas prácticas. Estas formas diversas de violencia ameritan un socio análisis, una práctica de reflexibilidad en términos bourdianos, para la cual los docentes nos debemos constituir como sujetos de conocimiento, porque también estamos insertos como ciudadanos en esta situación, por lo que nos vemos involucrados en una acción política y moral, un trabajo ético sobre nosotros mismos que no tiene que ver con una tarea autobiográfica,

sino más bien un análisis de nuestra toma de posición en campo del conocimiento específico, de nuestras disposiciones y nuestros discursos.

Lenguaje, mundo, pedagogía

Entendemos que ese trabajo ético es un enorme desafío y para poder asumirlo debiéramos revisar primariamente el concepto de pedagogía que subyace en nuestra praxis educativa. Proponemos entonces, desde este desafío, entender a la pedagogía como aquella que pone en juego los conflictos y los diálogos en los cuales está presente el problema del conocimiento, la cultura y el poder. En esta tríada que constituye su problema nodal vamos a concebir al acto educativo como una construcción intelectual, los profesores:

> (…) como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos. (Giroux, 1990, p. 177)

Algunas experiencias de vida de los estudiantes de la escuela Spinetta interpelaron profundamente a las estudiantes practicantes, quienes tomaron conciencia del ejercicio de responsabilidad social que implica la docencia, una responsabilidad sobre lo que se enseña, sobre la forma de enseñarlo y sobre los objetivos que se persiguen. De hecho, reformularon la planificación incorporando algunas reflexiones que se volvieron imprescindibles en el devenir de la práctica. Entre ellas citamos la siguiente:

> La educación tiene un rol social que no podemos eludir en la formación de personas plenas, ciudadanos y ciudadanas integrados/as y responsables, conscientes de sus propios derechos humanos y los de las

> demás personas. Más allá de la triple dimensión de los derechos humanos (su carácter de norma, de referente ético y de utopía) debemos considerar que refieren a la facultad que tiene cada persona para vivir en plenitud, en reconocimiento de su libertad y su dignidad. Por eso creemos que traer esta temática a la escuela abrirá una discusión que puede generar un aporte muy importante a los jóvenes participantes en torno a la problematización del espacio social y el cuestionamiento de ciertas marcas institucionales naturalizadas. (Aliciardi y otros 2014, p.3)

En cada uno de los momentos del desarrollo pedagógico de Derechos grabados, las practicantes tuvieron en cuenta la dificultad, y a la vez potencialidad que implicaba trabajar con las tensiones presentes en esta problemática. Decimos que es potencialidad porque la propuesta de reflexión y discusión desde las herramientas teóricas que se construyeron en el aula, como así también la propuesta de producción plástico visual se pudieron articular de forma sustantiva a favor de la promoción de un pensamiento crítico y propositivo. Revisando los objetivos que se señalaron en el proyecto, hoy, y con el distanciamiento que el tiempo y el análisis nos permiten, podríamos reformularlos teniendo en cuenta lo que la práctica misma nos aportó:

- Reflexionar sobre los derechos humanos en general y de los jóvenes en particular, en términos de condición de posibilidad, articulando la noción de igualdad con la de libertad
- Comprender que la institucionalidad permite desarrollar identidades individuales y colectivas donde los jóvenes pueden expresar sus diferencias y pueden fortalecerse los espacios comunes de la sociedad
- Revisar lo que significan los estereotipos sociales, los prejuicios y las prenociones a partir de la discusión sobre la naturalización de las prácticas

- Reconocer sus derechos a través de la producción de imágenes, construyendo contendidos significantes que pudiesen representar las demandas que los diferentes colectivos de jóvenes necesitan realizarle a su comunidad
- Encontrar en las técnicas de reproductibilidad, una fuente de expresión personal y colectiva, como así también de producción de futuras producciones que puedan convertirse en alternativas laborales
- Difundir y compartir con la comunidad los derechos de los jóvenes mediante imágenes propias en las cuales se expresan los conflictos, las tensiones y los deseos
- Experimentar con las técnicas de esténcil y collagraph, adquiriendo herramientas técnicas y conceptuales para el trabajo con la reproducción de imágenes
- Compartir momentos de reflexión colectiva con la comunidad de adultos con la que comparten su cotidianeidad

Una visión pedagógica que está atenta al lenguaje cuestiona las formas del capital cultural que organiza la construcción y circulación de los significados a partir del lugar que ocupan en el imaginario social. Por ello es que el aprendizaje lo concebimos como un proceso de cambio social, un proceso comunicativo y discursivo que amplía la noción de lo pedagógico, lo político y lo artístico expandiendo a su vez las competencias interpretativas, simbólicas y estéticas. Convenimos que el conocimiento no habla nunca por sí mismo, las imágenes como parte del mundo cognitivo son mudas si no las interrogamos (Arnheim). Preguntarse por la forma en que las cosas son dichas, son dibujadas y escritas, obliga al espectador, al ciudadano-estudiante, a adoptar un papel diferente en la participación del hecho artístico y del hecho educativo, ya que resulta fundamental adquirir competencias para la interpretación simbólica y estética, incluso para confrontarlas.

Educación artística, una perspectiva implicada en la vida de participación democrática

Se torna estimulante recuperar la perspectiva que nos permite establecer una continuidad entre la experiencia artística y la vida cotidiana, ya que amplía nuestro campo de conocimiento y de trabajo hacia diferentes artefactos generadores de experiencia estética así provengan estos de las bellas artes, la cultura visual o las culturas populares. Las propuestas gráficas que construyeron los estudiantes fueron pensadas desde diversas fuentes, se les ofrecieron representaciones muy variadas que nutrió significativamente el proceso de interpretación y producción y ellos mismos fueron armando un banco de imágenes de diversa naturaleza estética. Compartieron y cruzaron datos y representaciones visuales para dar forma a cada uno de los discursos sobre la problemática de abuso de autoridad que los atravesaba, que los llevó también a incorporar imágenes de su cotidiano. Esto se pudo evaluar como un desplazamiento del foco formativo de los estudiantes que promovió en algún sentido la construcción de subjetividades a partir de ese contacto con expresiones de sus particulares culturas vividas. Las propuestas de formación van a constituirse, así como formas mediadoras de conocimiento y de producción de significados, entendiendo la importancia de los textos constituyentes de un discurso social, en el que los sujetos hablan y tienen lugar o no para su voz y a la vez son interpelados por los discursos y las imágenes de otros. Estamos proponiendo así una Educación Artística como aprendizaje intenso, como exploración de las insuficiencias y potencialidades éticas y políticas de la vida común, una politización que enlaza pensamiento y experiencia.

En este sentido podemos decir que los Estudios culturales han realizado aportes potentes para pensar la educación artística más allá de las nociones académicas de las Bellas Artes. Entre los rasgos más destacados de este aporte podemos señalar el desplazamiento de las fronteras de los saberes canónicos, abriendo paso a

conocimientos locales, periféricos y minoritarios. Ampliaron la categoría de texto hacia múltiples prácticas sociales y artefactos culturales que hoy pueden considerarse como objetos y prácticas artísticas. Asimismo, la superación de las divisiones jerárquicas entre lo culto y lo popular, que nos permiten reflexionar cómo se pueden modificar las propuestas pedagógicas para incluir la apropiación y la resignificación en cuanto al proceso de interpretación y producción de imágenes.

Educación artística y práctica democrática

La lógica de funcionamiento del campo político tiene por objeto el desarrollo de la capacidad de *hacer ver y hacer creer* de otra forma, hacer actuar de manera concertada, apunta a construir grupalmente principios unificadores de la situación y de los agentes comprometidos en ella. De esta forma se delinean estrategias que ponen en juego la palabra y la acción, una palabra legitimada y otra que pelea por su legitimación en una acción colectiva que se tensionan entre la ortodoxia y la herejía.

La política se piensa en este sentido como una lucha de ideas, un tipo de ideas muy particular, las *ideas fuerza***,** ideas que dan fuerza, funcionando como fuerza de movilización, que tiene la capacidad, como dijimos anteriormente*, de hacer ver y hacer creer* de otra forma "los objetos de lucha del campo político son siempre dobles, son luchas por ideas, pero estas no son completamente políticas sino cuando se tornan ideas-fuerza, son también luchas por poderes" (Bourdieu, 2015, p. 22).

Hemos hablado del campo político como un campo de luchas, de conflictos entre *ideas fuerza*, a raíz de ello es que mencionamos una forma de la política, un terreno en el cual las ideas son la fuerza, constituyen el espacio de lucha por la legitimación de lo simbólico. Las *ideas fuerza* se constituyen en el *poder simbólico* que las imágenes y los discursos construyen.

Esta experiencia desde los "Derechos Grabados" fue una importante práctica de arte político, en la cual se jugaron muchas imágenes ligadas a *ideas fuerza* que produjeron su eficacia en los interrogantes que se realizaban los jóvenes, como así también los que se provocaron en los adultos que pudieron observar en la plaza de la ciudad (ámbito de circulación pública) las producciones visuales impresas en remeras y papeles, colgadas a la manera de la *literatura de cordel*. Asimismo, estas producciones fueron colgadas en los pasillos de la propia escuela, interpelando a padres y docentes que no pudieron abstraerse ante la presencia de las mismas, realizaron preguntas y escucharon a los estudiantes en un diálogo a veces tensionado por las posiciones que en su mayoría fueron antagónicas.

Entendemos a la política en esos términos, en términos de antagonismos, como los que se produjeron en los diálogos que mencionábamos. Sostener la posibilidad de dialogar es parte del ejercicio de la democracia. La democracia no puede considerase como algo natural, ni como producto de una evolución honorable de la humanidad. La democracia como proyecto es débil, es frágil, tiene que ser conquistado y defendido constantemente. Uno de los mayores problemas de la democracia es que ha perdido su capacidad de movilización, reducida en su dimensión política a una cuestión de régimen, al Estado y a un pretendido estado de derecho, provocando además la marginación y la miseria generalizada en la mayoría de la población. En la propuesta pedagógica analizada, las reflexiones acerca de las situaciones de abuso de autoridad y paralelamente a las del estado de derecho construyeron una cimiente importante para que los jóvenes pudieran pensar su pertenencia a un espacio social en el cual ellos pueden provocar, como ciudadanos, cambios importantes para el bienestar de su colectivo.

Estas reflexiones fueron acompañadas de acciones a través de un proceso de producción gráfico visual que dialogaba con las tensiones mismas del problema. Los educadores tenemos que comenzar a generar las condiciones necesarias para una democracia radical en el marco de un pluralismo agonístico, es decir una democracia que ponga el acento no en el consenso y la eliminación de las diferencias, sino en el reconocimiento plural de las distintas expresiones identitarias, del carácter antagónico y conflictivo de las mismas y por ende político. En este sentido la propuesta de la democracia radical consiste en reconocer como inevitable la diferencia y discriminación entre identidades colectivas, pero de tal modo que la distinción se haga compatible en un espacio común y plural.

Es necesario partir de un consenso sobre ciertos principios universales de justicia, derechos humanos y sobre todo de igualdad y de libertad. Este consenso también tendrá que ser discutido en torno a la interpretación que de ellos se construya. Es decir que habrá de forma permanente una tensión entre el consenso sobre los principios y el disenso sobre la interpretación de los mismos. ¿Entonces cuál es el tipo de ciudadanía que la democracia radical requiere? Esta pregunta puede ser respondida según Mouffe desde la capacidad que deben construir los sujetos para articular esos dos ejes de reflexión: la adhesión a principios universales y sus manifestaciones particulares. Un universalismo que integre las diversidades en el cual la ciudadanía pueda pensarse, incluirse y participar activamente de su destino, articulando la necesidad del colectivo con las individuales.

A modo de cierre

Las imágenes de los jóvenes pudieron verse como acciones que les demandaban a los adultos un cambio en las relaciones de poder que establecían con ellos. Esas imágenes discutieron su propia inserción social en

un medio que ejercitaba violencia física y simbólica sobre sus vidas. Desde la perspectiva de una educación que atienda a un enfoque comunicacional y cultural, la producción del lenguaje, de los lenguajes, es analizada como argumento histórico a través del cual se construyen las identidades sociales generando realidades, con las cuales se discute, se polemiza, se duda y se sospecha. Esta fue la tarea primera que los estudiantes realizaron con la coordinación de las practicantes, explorando la ambivalencia de las mismas, los sentidos que construyen y las adhesiones o no que despiertan.

La reflexión sobre sus derechos, en parte como derechos humanos universales, pero también como derechos específicos en su particularidad de jóvenes y de estudiantes, les permitió exteriorizar y profundizar esa experiencia traumática transformándola en posibilidad de encuentro con otros, y de producción de imágenes e ideas que resultaron significativas al momento de difundir sus demandas de justicia y respeto por sus vidas.

De esta forma van construyendo un ejercicio de participación democrática, trabajando con un problema que trasciende los límites de las aulas, al cual transformaron en discurso visual vehiculizado por la técnica del esténcil, que les permitió una rápida reproducción del contenido que construyeron. Un contenido atravesado por el discurso de las culturas vividas, de sus culturas, las juveniles, que va a interrogar a las instituciones de su comunidad con relación al lugar que se está construyendo para el despliegue de sus vidas.

El arte no ofrece panaceas para las desventuras que acarrean las pandemias sanitarias ni soluciones para las iniquidades que imponen las pestes político-sociales: aviva la mirada ética, resiste la instrumentalización de sus imágenes y reinventa continuamente los alcances y los modos de la temporalidad. El arte alimenta reservas de significación, formas que podrán permanecer en estado latente hasta que encuentren su sazón en momentos favorables. Fomentar embriones de futuro es su compromiso con el tiempo venidero: de cara a él,

el arte permite avistar salidas potenciales allí donde solo aparece un camino obturado por virus y desigualdades fatales (Escobar, 2021, p.23).

Referencias

Aliciardi, C, Colombano, M, Denti, P. y Pech, S. (2014). "*Derechos Grabados. Planificación docente"* Mimeo

Bourdieu, P. (2001). *"El campo político"* Plural ediciones. Bolivia

Escobar, T. (2021). *"Aura Latente"* Editorial Tinta Limón. Argentina

Giroux, H. (1990). "*Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*" Ediciones Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México

Mc Laren, P. (1998). *"Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo"* Edit. Homo Sapiens. Rosario Argentina

Mirzoeff, N. (2003). *"Una introducción a la Cultura Visual".* Editorial Paidós, Barcelona

Mouffe, C. (2017). *"Sobre el concepto de democracia radical"* Revista Investigación y estudios educativos y sindicales. México

Osorio, G. (2012). *"Las dimensiones políticas y pedagógicas en la obra de León Ferrari".* Mimeo

Sidicaro, R. (2015). "*Las anomias argentinas"* Apuntes CECYP. UBA Buenos Aires.

Vazquez, G. F. (2006). *"El problema de la reflexibilidad en Pierre Bourdieu, de la epistemología a la ética" Revista Opinión Política, 5* (10). Colombia

Mesa 18

La formación docente y la calidad de la educación para las infancias y juventudes: entre espejismos y realidades

Propuesta de fortalecimiento del proceso pedagógico, didáctico y artístico de atención a la infancia que desarrollan los Agentes Educativos del ICBF de la ciudad de Pamplona

PHD. YADIRA DEL PILAR CAMPEROS[247] *Y MG. EDGAR AURELIO GONZÁLEZ BAUTISTA*[248]

Resumen

La presente investigación busca fortalecer el proceso pedagógico, didáctico y artístico que desarrollan los Agentes Educativos del ICBF de la ciudad de Pamplona para la atención integral a la primera infancia, en relación con la estimulación, el aprendizaje y las primeras experiencias educativas que viven los niños, las cuales son base para su desarrollo cognitivo, afectivo y social. La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, con un tipo de Investigación Acción. En la primera fase se analizaron las estrategias pedagógicas utilizadas por los Agentes Educativos y su relación con las directrices de la educación inicial. En la segunda fase se diseñó la propuesta tomando como base los resultados de la fase anterior y las actividades rectoras y en la tercera fase se ha venido implementado la propuesta, en un primer momento de manera presencial pero debido a la pandemia del COVID19 se estableció un segundo momento en el cual el acompañamiento se realiza de manera virtual.

[247] Universidad de Pamplona Norte de Santander, Colombia Mpilarik_09@hotmail.com

[248] Universidad de Pamplona Norte de Santander, Colombia edgonzabau@gmail.com

Palabras Clave. Agentes Educativos, Actividades Rectoras, Proceso pedagógico, Didáctico y Artístico, Primera Infancia.

Método

La presente investigación se desarrolló dentro del paradigma cualitativo, con un alcance de tipo descriptivo al buscar "especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (Hernández et al., 2014, p.80). La investigación describió de forma detallada la metodología, pedagogía, didáctica, estrategias educativas, planeación, enseñanza y aprendizaje que utilizan los Agentes Educativos en el trabajo que desarrollan con los niños. El diseño de investigación es Investigación Acción, puesto que ha buscado fortalecer el proceso pedagógico, didáctico y artístico que desarrollan los Agentes Educativos para la atención de los niños de los hogares comunitarios y C.D.I del ICBF, como lo manifiesta (Miguelez, 2000), "la Investigación Acción realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes".

En la primera fase los informantes clave fueron 5 madres comunitarias, 2 del Centro de Desarrollo Infantil "Solecitos" barrio Santa marta y 3 del CDI "Sagrada Familia" Barrio Cristo Rey, y la coordinadora pedagógica de las madres comunitarias, funcionaria del ICBF. Como técnicas de recolección de información se empleó la observación participante y la entrevista semiestructurada. La entrevista se realizó a la coordinadora pedagógica de los CDI para conocer su postura frente al acompañamiento y formación pedagógica que les brindan a los Agentes Educativos en el trabajo con los niños y a los agentes educativos, la cual permitió conocer sus posturas frente a los aspectos pedagógicos que desarrollan en el trabajo con los niños.

En la segunda fase se diseñó la propuesta pedagógica didáctica y artística con base en los resultados que arrojó la primera fase y las actividades rectoras propuestas para la educación inicial.

En la tercera fase se implementó la propuesta, la cual aún se continúa desarrollando de manera virtual debido a la pandemia COVID19.

Resultados y discusión

Para la primera fase se presentan mediante el análisis de contenido y la triangulación de datos, a partir de las categorías: Planeación, Pedagogía, Aprendizaje y Relación Agente Educativo – Niño.

Planeación

En síntesis, la planeación evidenciada en los CDI "Solecitos" y "Sagrada Familia", dejan como constancia que los Agentes Educativos ejecutan una planeación que es propuesta por el ICBF, que parte de un compilado de dimensiones esenciales para que las actividades propuestas se cumplan de la mejor manera. No obstante, se logra analizar que, no todo aquello que estipula el ICBF se encuentra aplicado por parte de algunos agentes educativos, visto que, en ocasiones, surgen actividades improvisadas sin ningún tipo de objetivo pedagógico que pretenda alcanzar el bienestar de la población infantil.

Pedagogía

Los Agentes Educativos poseen una formación técnica que les ha permitido en cierta forma "mejorar" su desempeño y trabajo con los niños, al tomar en cuenta que antes eran madres comunitarias que no tenían ningún tipo de formación. Hoy en día el ICBF debe garantizar que todos los niños reciban una atención de calidad, y por ende, les brinda constantes capacitaciones, talleres y charlas pedagógicas para su cualificación, aunque no son suficientes ya que algunos Agentes Educativos siguen realizando ciertas actividades como si no

tuvieran dicha capacitación por consiguiente, se hace necesario que los Agentes Educativos amplíen sus conocimientos en cuanto al proceso pedagógico, didáctico y artístico que fortalezca la atención y la estimulación que les brindan a los niños.

Aprendizaje

Los Agentes Educativos cuentan con materiales didácticos y tecnológicos que apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero son muy pocos los que hacen un uso adecuado de los mismos, puesto que la gran mayoría se limitan a emplear el juego libre como forma de ocupación de los niños, pero sin propósitos claros, lo que no permite que dicha estrategia estimule las dimensiones, lo que hace evidente la necesidad de fortalecer los procesos pedagógicos, didácticos y artísticos en la atención a la primera infancia.

Relación Agente Educativo – Niño

La cualificación que han venido teniendo los Agentes Educativos ha mejorado significativamente la atención que se brinda a los niños en los hogares comunitarios y C.D.I. Esto se refleja en la buena relación que se observa entre el agente educativo y los niños, al proporcionarles ambientes adecuados para su desarrollo multidimensional, puesto que aparte de ser considerados orientadores de los niños, son garantes de sus derechos, supliendo las necesidades dentro del plan de atención a la primera infancia.

Para la segunda fase los resultados se evidencian en el diseño de los talleres los cuales se enfocaron hacia el arte como una herramienta para el desarrollo interpersonal, social y cognitivo teniendo como propósito, desarrollar procesos artísticos a través de la implementación de diferentes técnicas desde las artes. De igual manera, hacia el juego con el fin de estimular procesos creativos y corporales con los Agentes Educativos a través de los juegos rítmicos. Asimismo, hacia la literatura con el propósito de generar habilidades para la

interpretación de imágenes y de escritura creativa y por último a la exploración del medio a través del fomento de la participación y la búsqueda de diversos recursos del medio.

Para la tercera fase se procede a la implementación de los talleres dirigidos a los Agentes Educativos, teniendo como base las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio, con el objetivo de fortalecer los procesos de atención que ellos desarrollan con los niños. Es así como, se logró que los Agentes Educativos empezaran a trabajar vinculando los padres de familia, a través de juegos tradicionales y juego de roles; a utilizar instrumentos musicales para que los niños canten las rondas infantiles, a elaborar títeres para contarle cuentos a los niños, crear historias con ellos, desarrollar hábitos y valores; trabajar diferentes manualidades con material reciclable y elaborar máscaras para el control de las emociones de los niños; adecuar espacios con libros de cuentos, para fomentar en los niños el amor por la lectura. Así mismo, dejaron de contar los cuentos a través de solo textos y empezaron a dramatizarlos, disfrazándose e interpretando los personajes o utilizando los títeres elaborados. También organizaron salidas por el contexto cercano, para explorar colores, texturas, lugares y oficios, para que los niños tuvieran experiencias reales, por ejemplo, cuando fueron panaderos por un día, visitando la panadería del barrio, se vistieron de panaderos, amasaron la harina e hicieron pan.

Conclusiones

Dentro de los procesos pedagógicos desarrollados por los Agentes Educativos se encontró una planeación, la cual está organizada con un objetivo, una pregunta problema y las rutinas de alimentación e higiene, diseñadas teniendo como base las actividades rectoras para la educación inicial: juego, arte, exploración del medio y literatura y las necesidades del contexto en el cual se están desarrollando los niños.

Del mismo modo, en el desarrollo de las actividades se involucra a la familia, a fin de crear lazos y vínculos adecuados entre el agente educativo, los niños y los padres, para una atención integral de la primera infancia.

El diseño de la propuesta se enfocó en talleres que fortalezcan los procesos pedagógicos, didácticos y artísticos que realizan los Agentes Educativos para la atención de los niños de la primera infancia. Pero debido a la pandemia COVID 19 la propuesta se ha ido ajustado a las nuevas necesidades y por ello se diseñó una cartilla de apoyo para los padres con el fin de que puedan desarrollar de la mejor manera el trabajo de estimulación de los niños, con el acompañamiento de los Agentes Educativos.

En relación con la implementación de la propuesta se desarrollaron los talleres con los Agentes Educativos y las Educadoras en Formación del programa Licenciatura en Educación Infantil, quienes contribuyeron al fortalecimiento de los procesos pedagógicos, didácticos y artísticos a través de las actividades realizadas y el acompañamiento directo que brindan a los Agentes Educativos, en la interacción con los niños, de manera presencial hasta antes de la pandemia y de forma virtual actualmente.

La propuesta ha logrado que los Agentes Educativos se cualifiquen y adquieran mejores destrezas y habilidades en su trabajo con los niños, al utilizar de forma más idónea y con pleno conocimiento las actividades rectoras, además de la sensibilización sobre la importancia del proceso que están desarrollando para la atención y formación de la infancia, lo que se traduce en niños mejor estimulados, al participar de interacciones motivantes, donde el juego, el arte, la exploración y la literatura les permiten imaginar, crear, divertirse y aprender.

El actual acompañamiento que se está realizando a través de la implementación de la propuesta, ha continuado fortaleciendo el proceso de atención a la infancia, al seguir generando espacios de estimulación e

interacción que benefician el vínculo padres-hijos-agentes educativos, por medio de las actividades planeadas y organizadas por los Agentes Educativos y las educadoras en formación y desarrolladas con los padres y los niños en encuentros virtuales.

Referencias

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. del P. (2014). Metodología de la investigación (6ta ed.). México D.F.: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V

Miguelez, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica, 7*(1), 27. Recuperado de: https://docentia.webnode.es/_files/200000031-e2181e310b/ia.pd

Atención a la diversidad en el aula: niveles de satisfacción en la formación pedagógica

MARCELA SEPÚLVEDA RIVEROS[249]

Resumen

Este trabajo analiza los resultados obtenidos de una investigación doctoral que tiene por finalidad evaluar la satisfacción con la formación docente por parte de actores clave, para una mejora continua de sus procesos. Según lo anterior, se analiza la dimensión del perfil de egreso, que declara a un titulado de la carrera como "diseñador y facilitador de ambientes de aprendizaje". Los resultados permiten reconocer bajos niveles de satisfacción, por la dificultad que presenta el reconocimiento de las diferencias individuales, el apoyo a la integración de alumnos con necesidades individuales y la creación de oportunidades de aprendizaje.

Introducción

Desde el punto de vista de la práctica educativa, la escuela es el primer escenario que permite percibir cambios significativos como expresión de manifestación de la realidad. Esto conlleva a que la educación en las instituciones escolares se encuentre ante una doble dicotomía. Por un lado, está el dominio de la uniformidad sobre la diversidad; y por otro la categorización de los alumnos frente a la igualdad de oportunidades (Muntaner, 2000). El autor considera que la sociedad actual es el reflejo de la heterogeneidad en las aulas, en donde la diversidad es una realidad con la que se debe convivir y por lo tanto valorarla, potenciarla y promoverla, puesto que es en ella en donde se manifiesta el respeto mutuo, la colaboración y el conocimiento. La educación de calidad solo será posible si se mantiene una relación de equilibrio entre estas dos dicotomías.

[249] Universidad de Playa Ancha

Para Gimeno (1993), un modelo de escuela debiera sustentarse en tres pilares claves: la idea de la diversidad en el currículo que dé cuenta del derecho a las diferencias; el valor de los individuos según sus propias singularidades y la aceptación del pluralismo como un encuentro de culturas que enriquece un proyecto común.

Para el logro de un modelo de escuela, que requiera de un currículo que otorgue oportunidades para todos, se debe contar con profesionales de la educación que sean capaces de llevarla a cabo. La formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos en los últimos años (Vaillant, 2009). En esa dirección, las instituciones de educación superior enfrentan un verdadero reto en la formación del profesorado, como una tarea cooperativa dentro del proceso de desarrollo profesional. Las universidades forman parte de las instituciones sociales, jugando un papel fundamental en la transformación de la sociedad, por lo tanto, debe hacer sentir ese rol social frente a los desafíos que enfrenta la educación.

En el momento actual, es común afirmar que se debe garantizar la educación de calidad a amplios sectores de la población, que hoy por hoy, acceden al sistema educativo por políticas de ampliación en la cobertura educativa. Para ello no solo se requiere asignar recursos para llevar a cabo tan titánica tarea, sino también formar más docentes que puedan llegar a la escuela y desarrollar en ella todas sus capacidades, otorgando espacios de equidad e igualdad en instituciones educativas inclusivas. Para muchos estudiantes de pedagogía es una tarea aún pendiente. Una investigación realizada con dichos estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, consideran en un 84%, que los profesores de aula aún no están preparados para la integración escolar (Tenorio, 2011).

Así, uno de los desafíos es otorgar una respuesta educativa que sea apropiada a la diversidad del alumnado, en un mundo que se declara preocupado por la inclusión. Para ello se debe considerar entenderla desde los conceptos de equidad e igualdad, para que tenga sentido una verdadera inclusión, porque la educación ha estado relacionada con la cohesión e integración social.

Históricamente la inclusión educativa como concepto y práctica en los espacios escolares comienza a principios de los años 80 en Estados Unidos y en Europa, como un proyecto focalizado hacia los estudiantes con discapacidad. Hoy en día ese concepto es mucho más amplio, puesto que de acuerdo a lo que se ha dado en las últimas décadas, la inclusión debe abordar temáticas relacionadas no solo con las diferentes discapacidades (o capacidades diferentes) que existe hoy en el aula, ya sea si son permanentes o transitorias. Está relacionado con cómo responder a la diversidad de sujetos implicados en el contexto educativo, esto es, en cuanto a la etnia, raza, género, lenguaje, nacionalidad etc. Por lo tanto, la inclusión educativa se convierte más bien en la forma que existe para responder y abordar esa diversidad en diferentes espacios educativos. Así también lo plantea la UNESCO (2005), cuando explicita la idea de que la inclusión educativa debiera sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad es imperativo.

Para poder dar respuesta a este desafío, la formación de profesores debe considerar en el currículo incorporaciones o cambios que vayan en esa dirección. Para Calvo, Camargo y Gutiérrez (2006), la formación docente debe poner énfasis en la metodología para la diversidad y de estrategias para lograr la igualdad fundamental que debería aportar la educación básica.

Sánchez y De Haro (1997) plantea la falta de planes de estudio ajustados a las demandas, proyectos y perspectivas de las leyes que promulgan la integración, pluriculturalidad, atención a la diversidad, por

mencionar algunas; así como el surgimiento de técnicas de trabajo colaborativo y reflexivo que permitan enfrentar los problemas que surgen en la escuela, sirviendo esto como autoformación del propio profesorado.

Muntaner (2000) destaca algunos planteamientos que se debe considerar en la formación de los docentes. Estos son: proporcionarles conocimientos lo más completos posible sobre el proceso de integración en lo teórico y práctico; formación psicopedagógica basada en el conocimiento para atender e intervenir; conocimientos teóricos y prácticos de métodos didácticos para adaptar la enseñanza a las características de los alumnos; métodos de trabajo colaborativo y socializado e intensificar las relaciones humanas en el periodo de formación inicial, lo que traerá como consecuencia un carácter más humanista, con el fin de tener una actitud más positiva hacia la integración. Para Del Pozo (2014) la inclusión es en sí misma educadora, porque transmite a la persona potencialmente excluida, el respeto de la comunidad urbana, su capacidad de estímulo y la superación de límites supuestamente fatales con el goce alegre de la diversidad. Toda ciudad educadora incluye para educar y no deja de incluir para educar. La escuela o cualquier centro educativo facilita la entrega de valores y la aceptación de la diversidad como manifestación de la sociedad en la cual vivimos.

Actualmente, los sistemas educativos han aumentado en intensidad y metodologías en su capacidad de integrar a más estudiantes y de entender internacionalmente el concepto de inclusión educativa, para así cumplir con una de las metas de la agenda de la UNESCO para el 2030, en el objetivo de desarrollo sostenible 4, que pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Esto considera una educación intercultural, educación en la igualdad, género y diversidad sexual y una educación que atienda las necesidades educativas especiales.

Metodología

Para analizar el grado de satisfacción se trabajó con un diseño cuantitativo de carácter descriptivo que permitió desarrollar un análisis estadístico para responder al grado de satisfacción de actores clave (titulados, académicos y directivos docentes), respecto al perfil de egreso. El instrumento utilizado es un cuestionario que contempla 26 ítems cerrados acerca del grado de satisfacción de los sujetos con respecto a las dimensiones del perfil de egreso, además de 4 ítems de identificación. Para medir la satisfacción, se utilizó una escala Likert con 5 opciones de respuesta, solicitando que los individuos respondieran si su satisfacción era "Muy Alta", "Alta", "Regular", "Baja" y "Muy Baja".

El instrumento fue validado por expertos, quienes realizaron una serie de observaciones que fueron aplicadas al instrumento y posteriormente al proceso de análisis e interpretación de los resultados.

Los sujetos que participaron como actores clave de esta investigación fueron 133 titulados; 25 académicos de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha y 33 directivos docentes de establecimientos educacionales.

Recolección de datos

Todos los participantes fueron contactados inicialmente a través de un correo electrónico personalizado y también en visitas personalizadas, en el cual se les solicitaba responder el instrumento a través de la plataforma de internet y notificar su respuesta, con la finalidad de que ésta fuera registrada de forma anónima, llevando a la vez un registro de los actores individuales que ya habían participado. Por lo tanto, el instrumento se trató de un cuestionario autoaplicado.

Figura 1

Descriptores de la dimensión 4 del Perfil de Egreso: Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizaje

Dimensión	Indicador	Ítems
Dimensión 4. Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizajes.	Creador de oportunidades de aprendizaje atendiendo a las diferencias de aprendizajes de sus alumnos y alumnas.	Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas.
		Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
		Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.
	Creador de oportunidades para favorecer la creatividad y autonomía de sus alumnos y alumnas.	Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad.
		Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas.
		Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes.

Fuente. Elaboración propia, 2020

Resultados

Tabla 1

Porcentaje de satisfacción dimensión del perfil: Diseñador y facilitador de ambientes de aprendizaje

Ítems	Muy Bajo		Bajo		Regular		Alto		Muy Alto		Total	
4.1.1. Diseñar de manera individual o colectiva planificaciones de distinto alcance		,1%	4	,3%	4	8,3%	0	1,9%	7	9,4%	91	00,0%

temporal, de acuerdo a distintas temáticas por asignaturas.												
4.1.2.- Diseñar y/o dirigir la elaboración de material didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje.		,1%		,6%	3	2,5%	4	4,0%	3	7,7%	91	00,0%
4.1.3.- Reconocer las diferencias individuales para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.		,2%	7	,9%	6	9,3%	6	4,6%	4	3,0%	91	00,0%
4.2.1.- Implementar en las prácticas, ambientes pedagógicos facilitadores para la imaginación y creatividad.		,0%		,1%	1	6,7%	4	4,0%	8	5,1%	91	00,0%
.2.2.- Incentivar el trabajo colaborativo en sus alumnos y alumnas.		,0%		,0%	0	0,5%	8	1,3%	1	7,2%	91	00,0%

4.2.3.- Incentivar la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes.		5%		,1%	1	1,0%	2	8,2%	3	8,2%	91	00,0%

Fuente. Elaboración propia a partir de resultados.

Los bajos niveles de satisfacción por parte de los actores consultados, se ve reflejado en la dificultad que presenta el reconocimiento de las diferencias individuales, el apoyo a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales lo que impide la creación de oportunidades de aprendizaje con 8,9 % y 4,2% de satisfacción baja y muy baja respectivamente. Lo anterior coincide con lo planteado por Tenorio (2011), puesto que para muchos titulados es una tarea pendiente, y reconocen que no se sienten preparados para la integración escolar. Hoy día cuando está vigente el decreto sobre Orientaciones Técnicas sobre Estrategias de Diversificación de la Enseñanza para la educación básica, se debe trabajar la integración en el aula desde el punto de las necesidades educativas especiales (N.E.E); queda de manifiesto para Vaillant (2009), que la formación de docentes, desde la mirada de la inclusión educativa, es un asunto prioritario y que para llevarlo a cabo debe recrearse, renovar el rol profesional, proporcionando destrezas y estrategias colaborativas (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006).

Hoy en día en el ejercicio de la profesión docente, contar con profesionales capaces de desarrollar una educación integral en una sociedad cambiante, tiene un gran valor para las realidades que se suscitan diariamente. Esto queda de manifiesto en indicadores que hacen alusión al incentivo de la autonomía y aceptación de la diversidad entre sus estudiantes con un porcentaje alto (48,25) y muy alto (38,2%) de satisfacción.

Por el contrario, no se logran niveles de calidad en el reconocimiento y apoyo a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, en donde se implementen estrategias facilitadoras para su aprendizaje. Un 28,3 % de los actores consultados manifiesta una satisfacción regular a la hora de ser capaces de planificar sus clases considerando a los y las individualidades presentes en el aula como el tema temporal. Hoy existe como política la integración en toda su acepción que debe brindar una respuesta educativa a la necesidad de cada alumno. Para ello, se deben generar cambios o adaptaciones curriculares en la sala de clases y redefinir el rol docente. Por consiguiente, debe existir un compromiso y actualización desde la formación del profesorado, para enriquecer las diferentes situaciones de aprendizaje que consideren la inclusión a través de la reflexión y la investigación de su propia práctica pedagógica que permitan mayores niveles de satisfacción respecto a la implementación de ambientes pedagógicos que faciliten la imaginación y creatividad.

Por tal motivo se debe evaluar los nudos críticos que desde la formación impiden el trabajo con la diversidad e integración de ella, para considerar acciones remediales, revisión o renovación del perfil de egreso y por lo tanto de la malla curricular.

Referencias

Calvo, G., Camargo, M. y Gutiérrez, M. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente.* Bogotá: D´vinni.

Del Pozo. (Noviembre de 2014). Opinión. Incluir para educar, educar para incluir. *El País.*

Gimeno, S. (1993). *La escuela común para niños diferentes: la integración escolar.* Barcelona: PPU

Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, *4*(1), 27-46.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad.* París: UNESCO.

Sánchez, A. P. y De Haro Rodríguez, R. (1997). *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro.* España.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos)*, *37*(2), 249-265.

Vaillant, D. (2009). *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay*. Informe final. Madrid: OEI

Proceso formativo docente: La evaluación como mecanismo de control de la calidad educativa, entre el ejercicio de poder y las necesidades de un país diverso

PAOLA ACOSTA M.[250] *Y MARLEM JIMÉNEZ R.*[251]

Resumen

La ponencia que aquí se presenta, hace parte del proyecto: Evaluación Docente en América Latina: Chile, México, Colombia, donde se buscó comprender los significados que los docentes le otorgan a la evaluación, contrastándolos con las prácticas cotidianas en las cuales los maestros experimentan una doble condición: evaluadores y evaluados. Es así que, se escucharon las voces de los maestros para entender sus posturas frente a la evaluación y sus experiencias cuando ellos han sido sujetos de la misma, contrastando con las políticas públicas y los procesos formativos que han cursado.

Este proyecto ha permitido observar como la evaluación docente se convierte en un instrumento de poder que de muchas formas instrumentaliza la acción pedagógica, sin embargo, también ha posibilitado la resistencia y el cambio en sus orientaciones desde la organización y la lucha sindical, para lograr mayor pertinencia a partir de considerar lo contextual, lo pedagógico y lo didáctico, como saberes construidos por los docentes.

Introducción

La ponencia el "Proceso formativo docente: La evaluación como mecanismo de control de la calidad educativa, entre el ejercicio de poder y las necesidades de un país diverso", tiene su origen en el proyecto de investigación "La evaluación docente: Chile, México, Colombia". En éste se plantearon algunas preguntas

[250] Docente jornada completa con dedicación a la Investigación. Universidad Libre sede Bogotá D.C.

[251] Docente media jornada con dedicación a la investigación. Universidad Libre sede Bogotá D.C.

alrededor de ¿cuáles significados le confieren a la evaluación? ¿cuál ha sido el valor de la evaluación en su proceso formativo? ¿desde cuáles lugares epistémicos ha construido el concepto de evaluación?, en la práctica pedagógica cotidiana, ¿cómo vivencia la evaluación? ¿cómo trabajan desde la diferencia y la diversidad presente en el aula los procesos evaluativos? A partir de estos cuestionamientos, se consideró relevante adentrarse en el proceso formativo de los maestros en Colombia, ya que esta historia permite contextualizar no solo sus prácticas pedagógicas y didácticas, sino a la vez, visibilizar sus comprensiones alrededor de la evaluación.

En este marco y desde una postura socio crítica se reflexiona sobre la evaluación como un mecanismo, que, desde las políticas públicas en educación en los tres países, se ha instaurado con la pretensión de lograr por una parte mejorar la calidad educativa y por otra parte asegurar la profesionalización de los maestros. Ello teniendo como referente las orientaciones de la OCDE[252]. La reflexión propuesta, pretende ir construyendo las claves por las cuáles no se retoma el saber pedagógico constituido en los diferentes países objeto de estudio, sino que se opta por tener como referente estudios de carácter socio-económico para fundamentar las propuestas de evaluación, no solo para los maestros sino también para los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo.

Para contraponer a la visión economicista, se recuperan los saberes de los maestros en torno a la evaluación, tanto en su papel como agentes evaluadores como en la vivencia de ser sujetos evaluados. Así, se contrastan las dos vivencias para constituir un ámbito de reflexión más allá de los estándares y formas de

[252] OCDE. Organización para la cooperación y el desarrollo económico.

evaluación diseñadas desde los ámbitos del poder tanto a nivel internacional como nacional. En este sentido se hace importante retomar a Freire (2004), quien invita a los maestros a una constante reflexión sobre su hacer, desde posicionamientos teóricos que permitan transformar realidades adversas; de esta forma el maestro pasa a realizar lecturas críticas de su realidad educativa. Este reto fue el que animó la escucha de sus voces.

Por otro lado, se observa como en el contexto de países que reconocen la diversidad y la interculturalidad como sus pilares identitarios, los procesos evaluativos desconocen los saberes otros y homogenizan pruebas y resultados. De esta manera, teniendo en cuenta las apuestas socio críticas, se busca posicionar la evaluación como ámbito de aprendizaje para transformar prácticas atadas al control, a la eficiencia y a la eficacia, adjetivaciones que acompañan la pretendida calidad educativa, pero que no permiten prácticas transformadoras de la realidad.

La evaluación docente como mecanismo de poder saber para regular las relaciones educativas

La evaluación docente emerge en Colombia en el marco de la Ley General de Educación de 1994, allí se dedica el capítulo tercero a establecer las políticas para la Evaluación como un componente central de toda la acción educativa que permite a todos los actores valorar las diferentes dinámicas de la institución, los estudiantes y los profesores.

El lenguaje utilizado para definir todos los componentes del proceso se instala en una pretensión modernizadora del sistema educativo, cuya principal orientación es la eficiencia del servicio. Aquí es importante destacar la palabra servicio porque va a determinar los indicadores para evaluar los procesos, a los actores y a las instituciones. La educación no se concibe tanto como derecho fundamental sino como servicio. Si bien es cierto propone acciones de mejora para aquellas instituciones con resultados bajos, también esgrime

la capacidad sancionatoria y punitiva como forma de castigo ante ineficiencias en el desarrollo de la función educativa.

Si lo anterior opera para la institución, lo hace con mayor énfasis para los docentes, así en el artículo 81 se adjudica todo el peso de la evaluación docente a exámenes periódicos que, de no ser aprobados, dan una segunda oportunidad, sin embargo, si a pesar de ello el maestro continúa fallando en la prueba "el educador incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente" (MEN,1994).

Por tanto, a pesar, de que por mucho tiempo la ley general de educación se consideró una conquista de los maestros, se observa que esta misma encarna relaciones de poder autoritarias. En este sentido y dada la organización de los maestros en sindicatos, la lucha tuvo como consecuencia que la reglamentación del artículo 81 relacionado con la evaluación docente tardará ocho años para ser regulado.

Así, las discusiones sobre la aplicación de la evaluación generaron una escisión en el colectivo de profesores dado que quienes se rigen por el Estatuto Docente amparado en el decreto 2277, continúan su ejercicio profesional sin la presión de la evaluación docente (MEN 1979). Mientras que aquellos que iniciaron sus labores docentes bajo el nuevo Estatuto de profesionalización docente (Decreto 1278) son evaluados, anualmente, como requisito para el ascenso en dicho escalafón (MEN 2002).

Es necesario precisar que el rastreo de las acciones emprendidas por los docentes y sus sindicatos frente al tema de la evaluación, ha permitido constatar como en el cese de actividades en 2015 lograron cambiar las condiciones de la evaluación escrita por una propuesta de evaluación diagnóstica-formativa (MEN, 2015). Sin

embargo, el tema de la evaluación no deja de generar prevención. En palabras de una maestra, la notificación de la evaluación generó la siguiente reacción:

> La noticia me dio miedo, me asusté, porque pensé que de eso dependía mi permanencia en la secretaría. Porque solo la palabra evaluar quiere decir que tienes que dar un resultado y de ese resultado depende la permanencia. Si me va bien me quedo y si me va mal me sacan. Ya conozco el proceso, pero todo fue un proceso que no sabía, al principio me cogió desprevenida, y no conocía los indicadores, pero después me voy preparando desde principio de año, para alimentar las evidencias que me piden, eso ha hecho que yo ya esté más tranquila frente a este proceso. (Testimonio maestro preescolar)

En otro sentir, se observa una clara desconfianza:

> Pensé que tenía fines formativos, pero no, los fines son los resultados, así es la lógica del sistema educativo, si quiero resultado entrenó a los estudiantes para las pruebas. La experiencia cotidiana, las evaluaciones anuales. Los resultados que me piden, me preparo para la evaluación instrumental. Como es instrumental yo me preparo para dar resultados, a veces lo institucional no deja hacer cosas diferentes. (Testimonio maestro básica)

Estos sentires de los maestros de una u otra forma van a incidir en las dinámicas de las instituciones educativas, donde a la luz de las narrativas de los maestros se percibe cierto recelo entre unos y otros, el cuestionamiento, el debate, la construcción colectiva, se van a ver afectados por el condicionamiento originado en la evaluación anual de desempeño. En ese sentido el poder centrado en los coordinadores y los rectores menoscaba la posibilidad de consolidar relaciones enmarcadas en la participación democrática, en el derecho

a disentir, en ocasiones en la capacidad para proponer soluciones alternativas a los problemas de la comunidad educativa.

Una primera clave de la investigación anuncia que la evaluación en muchas instituciones es empleada como mecanismo de control de los grupos docentes, pero además que el poder de acción del docente se puede instaurar desde el posicionamiento de su voz desde una postura pedagógica clara que de autoridad a su discurso y le permita posicionar transformaciones.

Las perspectivas de la formación docente de cara a la evaluación docente

Durante el desarrollo de la investigación se pudo observar que en los programas de formación docente y en las regulaciones orientadas para su desarrollo, no existe una mención explícita sobre el ámbito de la evaluación docente. De forma implícita se considera que la referencia a la calidad educativa engloba este propósito (MEN, 2017). Así definidas las condiciones de calidad de los programas, se espera que estás den cuenta de las competencias de los maestros en formación, haciendo alusión a la evaluación con referencia a la acción del maestro sobre sus estudiantes, a la vez a su proceso formativo con actividades de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Estas regulaciones en la formación docente tienen en cuenta las orientaciones de la OCDE en la búsqueda de un maestro exitoso, cualificado, talentoso, en aras de fomentar una educación excelente, igualitaria e inclusiva (OCDE, 2018). Sin embargo, las adjetivaciones propuestas operan más en un marco funcional, como lo advierte Calvo et al. (2015), separa al maestro de su realidad histórica, social y contextual, pues se le observa desde la función docente, lo cual de muchas formas lo aparta de su saber pedagógico desvalorizando esta construcción y este acervo.

Por ello con Freire (2005), se reivindica no solo el saber pedagógico sino el sentido ético del maestro que lo ha de llevar a una constante crítica y valoración de su hacer en una perspectiva social-histórica, comprometida con la formación del ser humano, de este modo la evaluación docente debe generar un espacio de reflexividad que permita profundizar en la experiencia educativa, más allá de la instrucción o la disposición de unos contenidos.

En esta perspectiva se considera fundamental el proceso investigativo en la formación de las educadoras infantiles para que ello les permita construir marcos de referencia y posibilidades teóricas para interpretar y proponer acciones en términos de la evaluación docente:

> No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, de por qué lo hago y para qué lo hago, sí sé poco o nada en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién, hago lo que estoy haciendo o haré. Si esto no me conmueve para nada, si lo que hago hiere la dignidad de las personas con las que trabajo, si las expongo a situaciones bochornosas que puedo y debo evitar, mi insensibilidad ética, mi cinismo me contraindican para encarnar la tarea del educador, tarea que exige una forma críticamente disciplinada de actuar con la que la educadora desafía a sus educandos. (Freire 2004, p.81)

Así, resultó interesante en el proceso investigativo, la participación de las estudiantes del semillero quienes, al agenciar sus proyectos de grado en el marco del proyecto sobre evaluación docente, reconocieron un escenario de su práctica pedagógica presente y futura que no había sido abordado en sus clases, ya que a pesar de tener una asignatura dedicada a comprender la evaluación; este tópico de la evaluación docente era escasamente abordado. En consecuencia, comprender la evaluación como un proceso que incidía directamente

en su desarrollo profesional, el ánimo a construir referentes para interpretar las implicaciones de ésta como futuras pedagogas infantiles. De este ejercicio derivaron cuatro subproyectos: uno acerca del estado del arte en el ámbito de la evaluación docente, otros dos relacionados como las experiencias docentes en procesos de evaluación de desempeño y diagnóstico formativa y un último indagando sobre la vivencia del maestro en el doble rol de evaluador y evaluado.

La experiencia en el acompañamiento y tutoría de los proyectos antes mencionados lleva a plantear una segunda clave relacionada con el proceso formativo de las estudiantes: la evaluación docente debe permitir un proceso permanente de reflexión sobre las actuaciones, este proceso reflexivo dado a la luz de un enfoque teórico que permita establecer una ruta de transformación y cambio, no solo en lo profesional, sino en lo personal y en lo comunitario. Así, la evaluación formativa de las futuras pedagogas ha de estar enriquecida permanentemente por una actitud de revisión y búsqueda para construir alternativas educativas posibles. De otra parte, los ejercicios investigativos les permitieron develar las intencionalidades sociales, políticas, económicas de las políticas públicas orientadas a la evaluación docente, coadyuvando a forma un pensamiento crítico, propositivo y transformador de cara a estas regulaciones.

La evaluación docente un ámbito de aprendizaje continuo

Pese a que los maestros conciben la evaluación como instrumental, poco orientada a reconocer y transformar las realidades educativas del país, también la observan como un escenario para aprender:

La construcción de mi rol siempre lo he tenido claro, porque ese día a día nosotros los maestros no dejamos de aprender uno aprende de los día a día de los niños, de los compañeros, del día a día de una comunidad educativa,

de los mismos padres de familia. A mí me sirvió muchísimo las expectativas, se cumplieron, porque en últimas yo sé quién soy. (Testimonio maestra preescolar)

De esta forma el potencial de la evaluación como escenario de aprendizaje se avizora en aquella de carácter diagnóstica formativa, o por lo menos esta es la pretensión que anima el cambio en la concepción de esta. Los elementos que se evalúan relacionados con el contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente; la planeación y reflexión de la práctica educativa y pedagógica; la praxis pedagógica que subdividen en interacción pedagógica y procesos didácticos y finalmente el ambiente en el aula cuyos componentes son: relaciones docente-estudiantes y dinámicas del aula (ICFES, 2018). Así pues, se planteó una estrategia en donde todos estos componentes fueran observables a través de un video cuya duración es de 45 minutos, el cual se subdivide en una presentación del maestro en los primeros 5 minutos para luego dar paso al guion de clase que debe seguir.

Frente a esta propuesta, los maestros mostraron en principio cierta aprehensión por lo que implicaba la planificación y desarrollo de la actividad:

> Para el video se trabaja por momentos y cada uno de esos momentos tiene unos minutos marcados y eso es lo más estresante, no sé si me adelante, pero es supremamente estresante estar limitando cada actividad y cada momento a un tiempo… Son 40 minutos de clase, entonces claro, activación de saberes previos 5 minutos, entonces tú estás hablando con ellos y estás mirando el reloj, porque si te pasas de allí todo lo demás se va a atrasar y trastocar también, entonces es supremamente estresante. (Testimonio maestra preescolar)

Así, la situación de sentirse examinados en primer momento no despliega el potencial que puede

tener la evaluación como herramienta de aprendizaje. El ejercicio de retroalimentación que se hace, y que en últimas sería el que permite los aprendizajes, se da mediante comunicación escrita y ello en sí mismo no permite interacción, es decir el intercambio con el evaluador es lo que permite enriquecer el proceso.

> Digamos que al nivel emocional, pude aprobar esta evaluación pues si de alguna forma me llena de satisfacciones y me llena de orgullo, pero las retroalimentaciones con otros compañeros, me contaban o nos dábamos cuenta que aprobáramos o no aprobáramos las recomendaciones eran las mismas, porque era como una lista de chequeo en el cual realizas tal actividad o no y las indicaciones eran demasiado similares entonces falta o sufriría que se hiciera como un proceso de retroalimentación con las fallas o con virtudes de manera más personalizada. (Testimonio maestra preescolar)

En este punto es necesario reconocer que los componentes de la evaluación diagnóstico formativa son muy sugerentes, pero ya en la práctica se desdibujan, por ejemplo, cuando se pretende evaluar la praxis, es decir esa relación teórico-práctica con un alto componente de reflexividad, tanto los indicadores con los cuales se pretende observar, como la presentación en un video se quedan cortos para comprender la inmensa riqueza de una acción pedagógica mediada por una praxis.

Por tanto, una tercera clave en la cual se quisiera enfatizar es que la evaluación docente debe posicionarse como un verdadero escenario de aprendizaje y de construcción de sentidos. Si bien es cierto se reconoce que evaluar una gran cantidad de maestros desde una mirada homogeneizadora e instrumental hace difícil el sentido diagnóstico que serían los aprendizajes que el MEN y las secretarías deberían sistematizar

para promover programas de formación docente adecuados a las necesidades. Pero a la vez, si con los resultados de la evaluación, en las instituciones se genera un debate enmarcado en una posibilidad de construir desde perspectivas pedagógicas democratizantes, diversas e interculturales, las instituciones se pueden convertir en verdaderos espacios formativos a la vez transformadores de prácticas pedagógicas enmarcadas en lecturas de los contextos más amplias.

Referencias

Calvo, G., et al. (2015). Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica. IDEP. Bogotá. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20151029061130/Pensar-la-Formacion-Docente.pdf"

Freire, P. (2004). Pedagogia de la autonomia. Editorial Paz y Tierra. São Paulo. Brasil.

Freire, P. (2005). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI. Editores. Argentina.

Icfes. (2018). Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) 2016 - 2017. Informe Nacional de Resultados. Bogotá D.C. Colombia.

MEN. (1979). Decreto 2277. Estatuto Docente. Bogotá. D.C. Colombia.

MEN. (1994). Ley General de Educación. Bogotá D.C. Colombia.

MEN. (2002). Decreto 1278. Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá D.C. Colombia.

MEN. (2015). Decreto 1075 de 2015 y se reglamenta parcial y transitoriamente el Decreto Ley 1278 de 2002. Colombia.

MEN. (2017). Resolución 18583: Calidad de los programas de Licenciatura. Bogotá D.C. Colombia.

OCDE (2018), Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA, PISA, Edición de la OCDE. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en.

Formación investigativa de docentes en formación inicial: una experiencia desde las vivencias pedagógicas con las infancias

JEISON ALEXANDER GONZÁLEZ GONZÁLEZ[253]

Resumen

Esta ponencia propone dar a conocer las experiencias y los aprendizajes logrados a partir del trabajo desarrollado en la formación docente inicial de educadoras infantiles en los últimos cinco años hasta la actualidad (2016-2021), en dos ámbitos universitarios en la ciudad de Bogotá en el campo especifico de la formación investigativa, por medio de una apuesta que articula desde líneas de profundización diversas, los espacios de la preparación metodológica y la diálogo pedagógica profesionalizante alrededor de problemáticas propias de la educación de las infancias, poniendo en diálogo interdisciplinar múltiples áreas (lenguaje, arte, sociedad, ciencia entre otras), por medio de equipos de duplas docentes que construyen en conjunto con sus estudiantes proyectos de investigación, desde experiencias y vivencias pedagógicas directas con niños y niñas en ámbitos reales de Educación Inicial y Básica Primaria.

Palabras clave. Formación docente, diálogo pedagógico, investigación, lenguaje, arte, diversidad.

Introducción y contexto de la experiencia

La experiencia de la que se parte en esta ponencia surge de los procesos formativos adelantados en el contexto de los espacios académicos de diálogo formativa (profesionalizante), y de fundamentación en

[253] Docente e investigador, Universidad Santo Tomas, Facultad de Educación, Lic. en Educación Infantil, jeison.gonzalez@ustadistancia.edu.co

investigación de los programas de Lic. en Educación Infantil de la Universidad Santo Tomas (USTA) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), en la ciudad de Bogotá en los últimos años (desde 2016) hasta la actualidad, en la formación docente inicial propia del ciclo final (VI a X nivel) a partir de la apuesta de trabajo por medio de lo que llamamos línea de profundización que se orienta por un eje de investigación, en el caso de la USTA (familia o singularidad-diversidad) y de la UDFJC (Lenguaje, Creación y Comunicación), esto por cuanto, la estrategia de línea se constituye en un medio/espacio de articulación de la investigación formativa y la diálogo pedagógica del mismo tipo.

Esta estrategia es clave para establecer desde sus conceptos, un horizonte de trabajo que orienta el tipo de problematicas que se abordan en los proyectos investigativos de grado, así como a las apuestas de las propuestas pedagógicas que generan las docentes en formación en los ambitos educativos (formales y no formales), donde llevan a cabo su diálogo formativa con niños y niñas de primera infancia y de básica primaria, de tal modo que tal espacio se convierte en el nicho privilegiado para la identificación, consolidación y desarrollo de sus ejercicios indagativos (Restrepo, 2003).

De esta manera, en el transcurso de los años (2016-2021) se han logrado consolidar y enriquecer estos procesos mediante la incorporación continua de los aprendizajes logrados en el ejercicio de la práxis del proceso formativo, así como las reflexiones construidas al termino de los ciclos de trabajo con cada nuevo grupo en los que ha sido posible acercarse al reconocimiento de la diversidad, la diferencia y la multiplicidad de las realidades y formas de vida de las infancias y sus contextos en diferentes regiones a nivel nacional y local en la ciudad, desde la perspectiva de las *Necesidades Educativas Diversas*/NED (Parra, Pascuy y Flórez, 2012). así como a la identificación y construcción de estrategías pedagógicas y didácticas desde el lenguaje, el

arte y la literatura entre algunos de los principales campos para abordar e indagar las problemáticas propias de los niños y las niñas con quienes se tuvo la oportunidad de trabajar. Así, a partir de lo vivido y lo construido, ha sido posible generarse preguntas como las que se enuncian a continuación:

¿Cuáles son las posibilidades pedagógicas y didácticas del arte y el lenguaje desde el diálogo formativo de los/as futuros pedagogos (as) infantiles, para que den respuesta a las necesidades educativas en contextos de diversidad de los niños y las niñas en ámbitos urbanos?

¿Cuáles propuestas creativas surgen como innovaciones y aportes de tipo pedagógico y didáctico a partir de las experiencias de los/as pedagogos/as en formación en el diálogo interdisciplinar (arte-lenguaje), frente a las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes en contextos de diversidad?

¿De qué manera la articulación entre las propuestas pedagógicas y los proyectos de investigación de las docentes en formación inicial, permite el desarrollo de las habilidades y competencias investigativas necesarias para su futuro ejercicio profesional?

Objetivos

General

Desarrollar competencias investigativas y pedagógicas en los docentes en formación inicial en el campo de la educación de las infancias por medio de la articulación entre el diálogo formativo y la investigación desde el campo del lenguaje, las artes y la literatura.

Específicos

- Propiciar en los docentes en formación la reflexión sobre su propia experiencia pedagógica para alcanzar una mayor comprensión de los logros y limitaciones de su diálogo formativa profesionalizante

- Generar en los docentes en formación la habilidad de explorar posibilidades y estrategias pedagógicas que vinculen el reconocimiento de la diversidad, la diferencia y el trabajo colaborativo a través de propuestas de investigación formativa
- Favorecer en el trabajo del diálogo formativo, el desarrollo de propuestas pedagógicas en equipos de trabajo, para incorporar aspectos éticos, políticos, estéticos y socio-críticos de las realidades sociales, culturales y educativas de los niños y las niñas de los ámbitos educativos donde tiene lugar el proceso

Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, los principales resultados que se han obtenido con esta experiencia de formación inicial docente, son los siguientes:

- Las docentes en formación inicial logran consolidar sus apuestas pedagógicas e investigativas a lo largo del lapso (en promedio 4 semestres académicos) del ciclo de formación profesionalizante en los programas de Lic. en Educación Infantil de las dos universidades, en tanto en el periodo entre 2016 a 2021 se han entregado y aprobado 29 trabajos de grado (4 meritorios) en la UDFJC y 16 trabajos en la USTA
- En el ámbito de la UDFJC se consolida la aprobación, desarrollo y culminación del proyecto de investigación titulado *Posibilidades pedagógicas y didácticas del arte y el lenguaje en la formación de pedagogos (as) infantiles para la atención de niños y niñas con necesidades educativas en contextos de diversidad (Need) de los programas "Cultivarte" de la ciudadela el Recreo y Casa de los derechos Afro Margarita Hurtado (Bosa)* (2016-2019), el cual acogió la elaboración de nueve trabajos de grado dentro de la Practica Formativa de la linea de profundización Lenguaje, Creación y Comunicación

Tabla 1

Trabajos de grado proyecto NEED, Universidad Distrital (2016-2017)

N°	Autores (as)	Título
1	Nataly Mosquera y Harold Beltrán	*Desde los rincones de mi piel: la construcción de la identidad cultural y las subjetividades en niños y niñas afro de 8-12 años a partir de la tradición musical y oral presente en el currulao, música representativa del pacífico sur en la casa de derechos afro "Margarita Hurtado" de la localidad de Bosa* **(Distinción Meritorio).**
2	Marisol Bonilla	*Construyendo un mundo sensible: La creación corporal de niños y niñas de 10 a 13 años de edad por medio de juegos coreográficos en el contexto de diversidad del programa Cultivarte en la localidad de Bosa.*
3	Diana Marcela Barrera y Adriana Conde	*El juego teatral: un camino hacia la comunicación asertiva y el reconocimiento de la diversidad en los niños y niñas de 6 a 9 años del programa "cultivarte" en la ciudadela "el Recreo" de la localidad de bosa* **(Postulado a Meritorio).**
4	Leidy Nieto y Karen Penagos	*El papel del relato autobiográfico en la construcción de la identidad por medio de experiencias artísticas de los niños y niñas de 11 a 14 años en un contexto de diversidad cultural del programa "cultivarte" en la localidad de Bosa.*
5	Paula Andrea Ortiz	*La literatura infantil y su vínculo con los modos de expresión oral y escrito: un medio para el abordaje y la resignificación de los conflictos socio-emocionales en las niñas de 6 a 11 años participes del programa "cultivarte"* **(Postulado a Meritorio).**
6	Katehrin Contreras	*El fantástico mundo del relato por medio de la expresión plástica, como contribuyentes al desarrollo significativo de los procesos de apropiación de la lectura y la escritura, en niños y niñas de 6 a 12 años de edad en un contexto de diversidad.*
7	Ximena Díaz	*La creatividad de los niños y niñas en etapa preescolar del colegio parroquial "San pedro Claver".*
8	Daniela Cuenca	*Identidad cultural, subjetividades y diversidad en niños y niñas de 6- 12 años: Un proceso de construcción a través de la narrativa en el programa"Cultivarte" en la Localidad de Bosa.*

9	Karen Riaño y Luz Velásquez	*La literatura como experiencia: el desarrollo estético y socio-afectivo a partir de la literatura y la canción infantil con un enfoque cultural que atiende la diversidad en niños (as) de 6 a 10 años del programa cultivarte en la localidad de Bosa.*
10	Angie Gisset Delgado	*Asistente de investigación -en modalidad de grado "investigación" en Macrorproyecto.*

Fuente: Elaboración propia, González y Márquez (2019)

- Presentación de 3 ponencias con base en sus proyectos monográficos de investigación por parte de estudiantes de la Lic, en Pedagogía Infantil de la UDFJC, en el IV Encuentro Nacional de Estudiantes de Lic. en Pedagogía Infantil y Educación Especial/ENEEPI "*Tejiendo redes: Construcción de una educación para todos en la era de la inclusión y el postconflicto*" realizado en Cartagena de Indias, 12, 13 y 14 de oct 2016
- En el ámbito de la USTA, se desarrollan en este proceso de vínculo entre diálogos e investigación se consolidan cuatro proyectos en la opción de trabajo de grado y 3 en la opción del semillero de investigación, cinco ponencias, un poster, dos artículos académicos, del programa de Lic, en Educación Infantil

Tabla 2

Trabajos de grado y productos semilleros USTA (2016-2021)

N°	Autores (as)	Título
1	Rode Esmeralda Corredor (2018)	*Descubramos y preservemos la naturaleza: El cuidado y preservación del agua desde las experiencias cotidianas de niños y niñas de 5 a 6 años del Colegio Liceo Psicopedagógico "Nueva Era"* (Trabajo de grado).

2	Diana Carolina Ramirez Rivas (2019)	*Semillitas ambientales: una propuesta pedagógica para fortalecer la educación ambiental desde la infancia en edad entre 4 y 5 años en la institución educativa departamental "Ricardo Hinestrosa Daza*" (Trabajo de grado-semillero).
3	Kelly Yohana Alemán, Kely Sofía Doria y Nur Nellys Campo Gil.(2020)	*Pautas de crianza y su incidencia en el desarrollo integral de los niños y niñas en el grado preescolar del centro de desarrollo integral (CDI) "Jorge Eliecer Gaitán" en el municipio de pueblo nuevo (Cordoba).* (Trabajo de grado).
4	Sar Gil Dingula (2021) (Semillero)	*Propuesta curricular basada en la crianza de la semilla de vida de los niños y niñas Kogui de transiciòn del centro etnoeducativo rural Kogui Jukulduwe.*
5	Eliana Liseth Torres Castillo (2021-1)	*Análisis de procesos formativos para la primera infancia en la ENSA - Acacías desde la gestión académica y su impacto en el contexto*. (Trabajo de grado-Semillero) -Postulado a meritorio-
6	Diana Carolina Ramírez Rivas (2019)	*Propuesta pedagógica para fortalecer la educación desde la infan*cia (Ponencia). 7° Encuentro Institucional y 6° Distrital de semilleros de investigación, Uniminuto Bogotá, 18-21 sep/2019 (Semillero).
7	Diana Carolina Ramírez Rivas (2019)	"*Semillitas ambientales: propuesta Pedagógica para fortalecer la educación ambiental desde la infancia*" (Ponencia). I Congreso internacional de Diálogo Pedagógica, Universidad de Caldas, Nov/2019. (Semillero Infancias).
8	Diana Carolina Ramírez Rivas (2019)	"*Propuesta pedagógica para fortalecer la educación ambiental en la infancia*" (Poster) (Semillero Infancias) IV Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación Red de Universidades Católicas de Colombia, Universidad Católica de Manizales, octubre de 2019.
9	María Jimena Ribero Corredor y María José Lara Leongomez (2019)	*El e-portafolio como estrategia innovadora para la realización de diálogos pedagógicas en educación* (Ponencia), 7° ENCUENTRO INSTITUCIONAL Y 6° DISTRITAL DE SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN, Uniminuto Btá, 18-21 sep/2019.

10	Tatiana Paola Cabanzo Vergara (2020-1)	*¡Mi vida es emocionante!: Propuesta pedagógica desde la lúdica y el apoyo de la familia para favorecer el desarrollo socio-afectivo en niños y niñas de 2 años de edad* (Articulo y Ponencia) (Semillero Infancias). I Conversatorio: *Compromiso del educador infantil en la transformación del diálogo pedagógico desde la investigación*., USTA, Bogotá, 16 de mayo de 2020.
12	Deisy Paola Morales Corrales (2020-1)	*Propuesta curricular interdisciplinaria basada en proyectos de aula como estrategia didáctica en niños y niñas de 5 años de edad del JardínInfantil "Pequeños Creativos.* (Artículo académico-Ponencia), CRAI-USTA.

Fuente: Elaboración propia, González (2021)

Metodología

La perspectiva metodológica con la que se han venido trabajando estos procesos, en ambos ámbitos (UDFJC y USTA) se orienta desde el método problematizador y la pedagogía problémica acogiendo algunos principios del pensamiento complejo en términos del diálogo constructivo, el diálogo de saberes y la interdisciplinariedad, esto en cuanto a lo que es común al marco general de trabajo en este aspecto. En cuanto a lo que es particular de cada Universidad y su respectivo programa académico si hay distinciones importantes a tener en cuenta. En el ámbito de la UDFJC gracias a que la propuesta curricular está construida completamente desde la perspectiva de la complejidad, el ciclo de profundización está organizado de modo que hay una articulación directa entre los seminarios de investigación y la diálogo formativa, como lo plantea Restrepo (2003) de los cuatro niveles finales de VII-X por medio de las tres líneas de profundización-investigación con el que cuenta, de modo tal que cada línea conforma un grupo de estudiantes permanente para todo el ciclo junto con un equipo de mínimo dos docentes que los acompañan todo el proceso, el diálogo formativo está concebido como el niño privilegiado para la generación, desarrollo y conclusión de los proyectos investigativo-pedagógicos de los estudiantes que se organizan por grupos o de modo individual.

Por su parte, en el ámbito de la USTA, la estructura curricular es distinta los espacios de formación en investigación siguen una propia línea y no son secuenciales, sino intercalados, mientras los espacios de diálogo son secuenciales, pero cada uno sigue un propósito específico, las líneas de profundización tienen unos espacios académicos propios que son independientes de los ya mencionados; así las cosas, lo que se lleva a cabo comprende un proceso en el que se pone en diálogo y anclaje los cuatro niveles de practica en concordancia con los procesos del ejercicio investigativo de carácter formativo.

Tabla 3

Síntesis de estructura metodológica de formación investigativa

Línea de profundización (Ciclo profesionalización) (eje articulador)		
Lenguaje, Creación y Comunicación (UDFJC)		Infancias-Familia/Singularidad-diversidad (USTA)
Nivel	**Espacio académico (investigación)**	**Diálogo**
VII	Planteamiento del problema, pregunta, objetivos, justificación	Caracterización y contextualización de población y ámbito educativo para las infancias
VIII	Construcción fundamentos del proyecto: antecedentes, teórico, conceptual, legal, contextual	Consolidación de proyecto/apuesta pedagógico que permite ampliar la exploración de la línea de profundización
IX	Consolidación diseño metodológico y recolección de datos	Proyecto pedagógico de implementación de técnicas e instrumentos, consolidación *corpus* de datos
X	Análisis, interpretación o sistematización de datos y ajuste de informe final. (Jara, 2017).	Culminación de trabajo de cierre de recolección de datos y proyecto pedagógico de experimentación de hipótesis investigativas

Fuente: Elaboración propia, González (2021)

Pertinencia social

En primer lugar es necesario aclarar que no se incluyó impacto en la política pública porque ante todo es un proceso al interior de la formación inicial docente y por lo tanto su objeto y propósito no es impactar la

política, con respecto a la pertinencia social, esta se da por medio de la proyección y alcance que tiene este proceso al incorporar los diálogos pedagógicos y educativos profesionalizantes, que llegan a diversos contextos y ámbitos institucionales (tanto de educación formal, como no formal y comunitario) y es allí, donde las acciones de las docentes en formación tienen un impacto en dichas comunidades e instituciones, pues involucran de modo directo niños, niñas, docentes, directivos y familias donde tienen lugar. En este sentido, este ejercicio tiene un impacto y pertinencia social amplia y clara. Pues aporta al mejoramiento y reconocimiento de la necesidad de cambio y transformación en muchos procesos educativos, pedagógicos, didácticos y curriculares; permiten evidenciar el impacto directo de la investigación formativa en dichos ámbitos.

Conclusiones

- La investigación en la formación docente es de vital importancia, en el proceso formativo, ya que fortalece la posición del maestro frente a sus propios diálogos y la de los demás, generando proyectos innovadores que se centra desde las necesidades de la población
- Las poblaciones trabajadas, permitieron reconocer el enfoque diferencial desde las NEEDS que visibiliza las comunidades desde su contexto
- Es importante mencionar que es vital preparar docentes en formación en investigación, que aporten en sus diálogos e informes de investigación procesos innovadores, capaz de reflexionar hasta del mismo proceso formativo tanto como docentes y estudiantes
- El arte como mediador en los procesos investigativos atravesado por los conceptos de experiencia y la riqueza del contenido material de lo sonoro, plástico, teatral, musical, plástico, visual y la riqueza dentro de

las intervenciones pedagógicas con sentido crítico y reflexivo de cada una de las actividades propuestas al interior del escenario

Referencias

Jara, O. (2017). *La sistematizaicón de experiencias: diálogo y teoría para otros mundos posibles.* Primera edición colombiana. Bogota: Centro Internacional de educación y Desarrollo Humano-CINDE.

Parra, A., Pascuy, L. y Florez, J. (2012). Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas: clave para la construcción de Instituciones de educación superior inclusivas. *Plumilla educativa.* Universidad de Manizales.126-150

Restrepo, G. B. (2003). Aportes de la investigación–acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Revista Pedagogía y Saberes*, *18*, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación, pp.65-69

USTA-LEI. (2021). Informe de autoevaluación con fines de acreditación de alta cálidad. Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia (DUAD). Facuktad de de Educación. Bógota: Universidad Santo Tomas.

Las prácticas en la formación docente: su relación con el modelo pedagógico

MARÍA CAROLINA CHEVALIER SEIJA[254]

Resumen

El tema es la formación de docentes, con especial énfasis en la relación entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y de una carrera docente,en que dichas prácticas se integran. ¿Cómo diseñar e implementar un sistema para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el delos centros educativos en los que se desarrollan?

Se considera que, si los centros educativos de prácticas formativas no están alineados encuanto a su modelo pedagógico con el de la carrera docente, los resultados de formaciónde los estudiantes no serán los buscados o pretendidos.

Palabras clave. Práctica formativa, Modelo Pedagógico, Formación docente, Educación Inicial, Carrera docente.

Introducción

El tema que se aborda en el presente trabajo de investigación es: Las Prácticas Formativas. El motivo de que este sea el tema seleccionado es que "(…) el Practicum es considerado como uno de los factores claves en la formación del profesorado. Y éste, como un elemento clave en la calidad educativa (…)" (Cid, Pérez y Sarmiento, 2016, p. 286). Como menciona Zabalza: "Uno de los elementos clave de un buen Practicum es, sin

[254] Universidad Católica de Uruguay

duda, el que se refiere a la calidad de los «centros de prácticas». Calidad de los centros y calidad de las experiencias formativas que ofrecen a nuestros estudiantes" (Zabalza, 2010, p. 34).

Justificación

Se decidió trabajar en Educación Inicial por su gran importancia para la vida del ser humano y por ser el nivel etario donde la investigadora trabaja. Uruguay, por ser el país de la investigadora. Profesores Universitarios y Supervisoras de prácticas de esta carrera, porque "(…) para el diseño de esa dimensión práctica pueden resultar de gran valor (…) los profesores universitarios expertos en formación de docentes" (ANECA, 2015, p. 3). A su vez, los profesores universitarios tienen la dimensión teórica fresca, y las supervisoras, la práctica. También se integraron centros de práctica.

Se justifica la elección de este tema por la importancia que se considera este supone para la sociedad actual: "Un aspecto básico de la relevancia de la Educación Infantil tiene que ver, como no podría ser de otra manera, con la formación del profesorado de esta etapa" (Zabalza y Zabalza, 2011, p. 104).

Se parte de la convicción de que la formación de docentes es la clave para generar los cambios que la educación necesita. Se puede contar con excelentes políticas educativas, mucho dinero invertido, las mejores instalaciones, materiales didácticos y recursos, pero es el docente en el aula el que tiene mayores posibilidades de lograr la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños (Leithwood et al., 2004). "El trabajo del docente en el aula es el factor de mayor preeminencia en el proceso de enseñanza y con mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes" (Sarasola y Chevalier, 2019, p. 178). De acuerdo a esta idea se puede citar "Una máxima educativa sostiene que la calidad de los sistemas educativos nunca es superior a la calidad de sus docentes" (Aguerrondo y Gómez, 2019, p. 13). Coba concuerda con este concepto, cuando

plantea: "(…) la mejora de la calidad de los sistemas de educación y formación y, por lo tanto, del profesorado es crucial para alcanzar la calidad necesaria de los sistemas educativos" (Coba, 2011, p. 31). Zabalza y Zabalza, plantean que la única forma de mejorar la educación infantil es cualificando a los docentes, que son quienes llevan adelante los programas: "Podemos mejorar los espacios, los recursos, la implicación de la familia, etc. pero al final, quienes se han de encargar de rentabilizar todo ello en beneficio de los niños son los maestros encargados de su cuidado y educación" (Zabalza y Zabalza, 2011, p. 104). Y para concluir la idea "(…) hoy son muchos los desafíos que se le presentan a la educación. Y en especial los retos se dirigen a quienes están creando y recreando permanentemente ambientes de aprendizaje: los docentes, educadores, formadores de formadores" (Azar citado en Aguerrondo y Gómez, 2019, p. 11).

La importancia de la Educación Inicial está demostrada como etapa ventana, donde las intervenciones oportunas marcan al ser humano para toda su vida y, si están bien desarrolladas, le permiten alcanzar su potencial. Dar a todos los niños un comienzo temprano de calidad es cada vez más apremiante. Las primeras experiencias de los niños tienen un impacto profundo y duradero en el bienestar y la felicidad durante la infancia, así como en su posterior vida, incluyendo educación, empleo, salud, ciudadanía y satisfacción. Los primeros cinco años de vida de los niños son cruciales para su desarrollo.

Durante este periodo, los niños aprenden a un ritmo más rápido. Diferentes investigaciones muestran continuamente que el cerebro se desarrolla a un ritmo asombroso durante este periodo. En esta etapa, está en sus niveles más altos de plasticidad (OECD, 2018). A su vez, es la llave para reducir las desigualdades sociales y diferentes posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Por este motivo, se considera que la atención y educación de la primera infancia es "(…) una de las mejores inversiones que un país puede

emprender con miras a favorizar el desarrollo de sus recursos humanos, la igualdad entre los sexos y la cohesión social, y a reducir el coste de los programas de recuperación ulteriores" (UNESCO, 2018). Este es el motivo que decidió la elección del caso para ejemplificar.

La formación inicial de docentes es considerada de mala calidad. En Uruguay "(…) el bajo rendimiento interno del sistema de formación docente inicial continúa siendo un problema: si bien en la última década se ha logrado incrementar el número de estudiantes matriculados, el egreso no lo ha hecho en igual proporción" (INEEd, 2017, p. 151).

Con respecto a la evaluación, la falta de una conceptualización clara y general de la calidad de la misma puede causar dificultades para garantizar su calidad (Gerritsen-Van et al., 2017, p. 94). La teoría se entiende y valora más si se pone en relación y en este sentido, la formación esperada "(…) se construye sobre experiencias reales vividas por los alumnos. Por ello es imprescindible vertebrarla de forma coherente con la práctica mediante experiencias de aprendizaje activas y significativas en contextos reales" (ANECA, 2015, p. 8).

A su vez, el componente teórico y práctico de la formación de docentes no se está manejando de forma adecuada (Cid, Pérez y Sarmiento, 2016). Liston, Whitcomb y Borko (2006), afirman que los docentes recién formados consideran que la base teórica de la carrera no los prepara lo suficiente para las demandas de la vida diaria en el aula.

Las prácticas adquieren una gran relevancia por constituir el primer contacto que tienen los futuros docentes con el mundo profesional en el que se desempeñarán posteriormente. (Molina, 2008). Este concepto es apoyado por De León, Baráibar, Luciani, Marenco y Chevalier "(…) la gestión del aula de educación

superior, centra su actuación en brindar oportunidades de aprendizaje que orienten a la profesionalización del rol docente, generando espacios para la formación en competencias que impulsen procesos de transformación desde una tarea compartida" (De León et al., 2018, p. 13).

Dias plantea: "El currículo de la formación de profesores, que tiene como tema central el eje de la profesionalización, ha propuesto modelos calcados de la integración y ha asumido la práctica como un significante de importancia central" (Dias, 2015, p. 447). Es por esto que se considera a la práctica formativa como el eje vertebrador de la propuesta de formación de docentes. Autores como Molina (2008), consideran que la práctica formativa debería suponer el centro sobre el cual se organizara el currículo, para que se desarrollen las habilidades que sean necesarias y logrando una adecuada formación en todas las áreas "(…) aprendiendo por demostración y por el ejercicio de prácticas contrastadas, aprendiendo por imitación de la sabiduría extraída de la experiencia, de manera local, situada y particular (modelo de aprendizaje)" (Molina, 2008, p. 339). Es por este motivo que, como se mencionó, la práctica es más efectiva en los casos en que funciona a modo de "(…) módulos o bloques formativos integrados por diferentes materias. Es ese conjunto de materias, en el que se integra el Practicum, el que asume la encomienda de la formación del estudiante en aquellas competencias que se han atribuido al módulo" (Zabalza, 2010, pp. 39 - 40).

Preguntas y objetivos

Pregunta: ¿Cómo diseñar e implementar un sistema para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el de los centros educativos en los que se desarrollan?

Objetivos

General

Diseñar e implementar un sistema para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el de los centros educativos en los que se desarrollan.

Específicos

- Diseñar un modelo para analizar la relación entre el Modelo Pedagógico de una carrera y el de un Centro Educativo para Prácticas formativas, desde los planteamientos institucionales
- Construir los instrumentos para operacionalizar el modelo
- Analizar los Centros de práctica formativa de la carrera con el modelo diseñado
- Analizar la opinión de profesores y supervisoras de práctica sobre la carrera

Impacto

La principal novedad de este trabajo es que a partir de ahora se cuenta con una forma de analizar la relación entre las prácticas formativas de una carrera docente y el modelo pedagógico de sus centros educativos de prácticas, con un modelo e instrumentos que permiten su realización. Instituciones ya manifestaron su interés en contar con él.

Por ese motivo se ha procurado que sea replicable, se pueda transferir y utilizar en cualquier Institución de formación docente que se desee.

Esta nueva forma de análisis contribuye a un problema específico como lo es la dicotomía entre la teoría y la práctica en las carreras de formación docente, y la falta de conciencia de esta realidad. Lo que conlleva a que los estudiantes salgan mal preparados a ejercer una profesión de tal importancia. Cuidar que las prácticas formativas estén relacionadas, tengan una coherencia clara con el modelo pedagógico de la carrera

y elegir adecuadamente los centros educativos a los que se envía a los estudiantes es un gran paso para lograr este objetivo, y es la contribución más grande de esta investigación al conocimiento científico.

Estructuración del trabajo

El trabajo está estructurado en 6 fases. Para comenzar se justifica qué se va a trabajar, cómo y con qué objetivos. También se exponen brevemente las motivaciones que llevaron a la investigadora a dedicarse a este tema. Se presenta en profundidad el problema que motiva la investigación, así como el estado de la cuestión. Por último, se trabaja sobre el impacto, novedad y originalidad del trabajo. Su aporte es encuadrar el trabajo, contextualizarlo y explicar el por qué importa investigar sobre él.

Para continuar se construyó una perspectiva histórica y se planteó la situación actual acerca de los principales conceptos trabajados en la investigación. Dichas temáticas son, por ejemplo: la Educación Inicial, la formación docente, la profesionalización del rol del docente, el modelo pedagógico, las prácticas formativas, la relación entre las prácticas y la teoría, entre otros. Todos estos conceptos dan luz al desarrollo de todo el trabajo. El Marco Teórico Conceptual acompañó la elaboración de todo el trabajo.

Luego se trabaja la parte práctica de la investigación. Su aporte es que se diseñó una nueva forma de analizar la relación entre las prácticas formativas de una carrera docente y el modelo pedológico de los centros educativos donde asisten los estudiantes, basado en el Marco Teórico Conceptual elaborado y en los modelos publicados de Ortiz (2013) y Zabalza (2013), para darle validez, más los aportes de la investigadora.

Una vez finalizada esa fase, se diseñaron los instrumentos necesarios para poder ir al campo. Una vez terminados, se realizó una validación por expertos de todo el proceso. Ya validado teóricamente, se probó en el campo con un piloto en una muestra similar a la que fueron aplicados finalmente, pero en una Universidad

"hermana" de la Argentina (La Pontificia Universidad Católica Argentina). También como aporte y resultados se diseñaron herramientas concretas para trabajar.

Posteriormente se aplicaron los instrumentos a profesores universitarios de la carrera, supervisoras de práctica y centros de práctica. Se analizaron los resultados obtenidos.

Para finalizar, las conclusiones son de estilo proyectivo, ya que buscan dar luz a cómo deben rediseñarse las prácticas en la carrera Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay, para que los Centros Educativos de prácticas sean cada vez más idóneos a la carrera, con miras a un rediseño curricular a realizarse próximamente.

Metodología

Se trabaja con un estudio de caso, con entrevistas y cuestionarios auto administrados como medios de recolección de datos.

Resultados Preliminares

Por el momento, del análisis se desprende:

- El modelo diseñado es útil para analizar la concordancia entre el modelo pedagógico del centro educativo y las carreras docentes
- El modelo pedagógico de la Universidad no está claro para los profesores de la misma
- El Rediseño curricular de la carrera docente en cuestión no está completo como para determinar un modelo pedagógico
- Los profesores tienen menos conocimiento que las supervisoras de práctica sobre la carrera
- Los centros de práctica son muy diversos, pero están alineados con el Rediseño de la carrera

Referencias

Aguerrondo, I. y Gómez Caride, E. (2019). La formación docente por aptitudes. El caso del Alverno College. Buenos Aires: Kapelusz.

ANECA (2015). La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas. Una aportación desde el ejercicio profesional. ANECA, s/d.

Cid, A., Pérez, A. A. y Sarmiento, J. A. (2016). Evaluación del programa del Practicum del grado de docente de la Universidad de Vigo: su reconstrucción. *Revista de Docencia Universitaria, 14* (1), 285-320.

Coba, E. (2011). La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. CEE Participación Educativa, 16, pp. 8-30

De León, F.; Baráibar, A.; Luciani, A., Marenco, P. y Chevalier, M. (2018). La gestión de la práctica formativa como proceso de reconstrucción del saber pedagógico. GestionArte (RedAGE Uruguay). Año 4, N°6 (pp. 4-14).

Dias, R. (2015). La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente. *RMIE, 20 (*65) pp. 443-45

Gerritsen-Van, L; Joosten-Ten Brinke, D. y Kester, L. (2017) Assessment quality in tertiary education: An integrative literature review. Studies in *Educational Evaluation. 55*, pp. 94 - 116.

INEEd. (2017). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay. 2015-2016 Montevideo: INEEd. Recuperado de: https://www.INEEd.edu.uy/

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Minessota: Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota.

Liston, D., Whitcomb, J. y Borko, H. (2006). Too little or too much: teacher preparation and the first years of teaching. Journal of Teacher Education, 57(4), 351- 358. Recuperado: DOI: http://dx.doi.org/10.1177/0022487106291976

OECD. (2018). Early learning matters. París: OECD.

RAE. (2018). Recuperado de: http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas

Sarasola, M. y Chevalier, C. (2019). Validación de un instrumento de medida para evaluar prácticas del liderazgo educativo que afectan los aprendizajes. Revista internacional de aprendizaje. 5 (1). pp: 77 – 187 Madrid.

UNESCO (2018). Recuperado de: https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia

Zabalza, M y Zabalza, MA. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. CEE Participación Educativa, 16, pp. 103 – 113.

Zabalza, M. (2010). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354, pp. 21-43

El afecto, el amor, la convivencia, el cuidado y la ternura en la formación de docentes para la Educación Infantil

ZAILY DEL PILAR GARCÍA GUTIÉRREZ[255] *YADA MARCELA GONZALES RIVEROS*[256]

Resumen

El afecto, el amor, la convivencia, el cuidado y la ternura se configuran en un complejo sistema de redes centrado en las emociones, que, dado su impacto en el ser humano, merece un lugar protagónico en la formación profesional de los docentes que tienen a su cargo la educación de las infancias, con esto se garantiza aportar el desarrollo de un profesional competente para ejercer su labor con altos estándares de calidad. Se establece como objetivo del presente texto, abordar teóricamente las competencias del educador infantil para potenciar el desarrollo emocional en la formación de las infancias, esto como parte la investigación "Análisis de la formación inicial del pedagogo infantil en UNIMINUTO, Bogotá (Colombia)".

Desarrollo de competencias emocionales en la formación de educadores infantiles

El afecto, el amor, la convivencia, el cuidado y la ternura, se configuran en un complejo sistema de redes centrado en las emociones, que dado su impacto en el ser humano, merece un lugar protagónico en la formación profesional de los docentes que tienen a su cargo la educación de las infancias, con esto se garantiza aportar el desarrollo de un profesional competente para ejercer su labor con altos estándares de calidad, lo cual implica que todas sus iniciativas y apuestas formativas dirigidas al potenciar el desarrollo de sus estudiantes, en tanto son pertinentes a las necesidades e intereses educativos del contexto en que esté inmerso, siempre

[255] Doctorado en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas, Magister en Educación y Comunicación, Licenciatura en Educación Preescolar. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. zgarcia@uniminuto.edu

[256] Maestría en Educación, Maestría en neuropsicología y educación y Licenciada en Educación Prescolar. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. amgonzalez@uniminuto.edu

estarán medidas por el compromiso con el bienestar de sí mismo, un profundo sentido de responsabilidad social y acciones para la preservación del medio ambiente y la interculturalidad. Se establece como objetivo, abordar teóricamente las competencias del educador infantil para potenciar el desarrollo emocional en la formación de las infancias, esto como parte la investigación "Análisis de la formación inicial del pedagogo infantil en UNIMINUTO, Bogotá (Colombia)", en este sentido se indaga sobre las competencias para: a) atender a las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto; b) favorecer experiencias en las que el niño y niñas pueda observar y explorar su entorno, adquiriendo una progresiva autonomía, al relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia; c) generar, respeto y cuidado del medio natural y los seres vivos; y su identificación progresiva como un miembro de una comunidad, punto de partida para reconocer y valorar otras tendencias culturales; d) elaborar experiencias formativas que aporten a la construcción gradual de la propia identidad, la madurez emocional, el establecimiento de relaciones afectivas, la autonomía personal, la interacción con el entorno; e) fomentar una creciente independencia del adulto, como experiencias complementarias en la construcción de la personalidad, lo cual determina su construcción como sujeto individual y social; f) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos; g) educar en valores, en formación ciudadana y en democracia, desde el reconocimiento y respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales del ser humano (García, 2017).

La consecución de estas competencias está asociado al auto concepto y la autoestima, esto mediante un modelo de análisis de la autoimagen, autoconcepto y autoestima del futuro profesional. Se trata de incorporar

las diversas competencias que constituyen tanto la dimensión cognitiva (auto concepto) como emocional (autoestima) del rol del maestro de las infancias. En reconocimiento de los diversos factores condicionantes de la autoimagen, el autoconcepto y la autoestima del profesorado Zabalza (2001), propone un modelo de formación que tenga en cuenta cuatro dimensiones básicas del auto concepto y auto estima profesional del pedagogo infantil: a) la visión de uno mismo como persona; b) la visión de sí mismo como profesional; c) la percepción del propio trabajo; d) la vivencia personal de las imágenes de los "otros", del imaginario social.

En este mismo línea, Fernández, Palomero y Teruel (2011) afirman que la formación emocional de los docentes de educación Infantil, requiere el desarrollo de competencias personales, sociales y afectivas por parte del educador, estas posibilitarán potenciar el desarrollo emocional de los niños y niñas a su cargo. En este orden de ideas proponen formar al futuro docente en:

> Autoconocimiento, autorregulación emocional, capacidad para expresar las emociones y tener equilibrio emocional; autoestima; empatía y capacidad de escucha; resiliencia, motivación; comunicación asertiva y habilidades sociales; capacidad para cooperar y trabajar en equipo y para colaborar con el entorno; capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales; capacidad para tomar decisiones; capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre; tener valores y una actitud positiva ante la vida. (Fernández, Palomero y Teruel, 2011, p. 43)

Adicionalmente, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2006), expresa que un educador Infantil, dentro de su desempeño laborar, debe garantizar idoneidad al establecer vínculos afectivos con los niños y las niñas, basado en un trato cuidadoso, cariñoso, afectuoso y paciente, siempre acoplado al ritmo diverso del trabajo con las infancias.

> Un especialista en la educación de la primera infancia necesita tener afinidad hacia las actividades propias de su oficio. Su vocación de servicio tendría que expresarse también en responsabilidad frente al trabajo, deseo de actualizarse y de aprender para brindar mejor atención. (Asociación Mundial de Educadores Infantiles, 2006, p. 101)

También se plantea como un aspecto fundamental en el desarrollo de las competencia emocionales del docente en formación, la relación consigo mismo y con los demás, en este enfoque se propone posibilitar la formación de un educador infantil equilibrado emocional, física, cognitiva y espiritualmente, que desde un autoconocimiento profundo de sí mismo, la conciencia plena y el desarrollo los mecanismos para enfrentarse con imprevistos frecuentes y situaciones difíciles que demandan muchas veces sentido común y equilibrio para la toma de decisiones. Estas capacidades de carácter intrapersonal a su vez impactan de manera directa el componente interpersonal del docente, quien está convocado a desarrollar habilidades comunicativas y sociales que le posibiliten una buena relación con la comunidad, con los padres de los niños y con los compañeros de trabajo.

Desarrollar las competencias hasta ahora descritas, le brindan al Educador Infantil, las herramientas necesarias para potenciar el desarrollo de los niños en diez capacidades, de acuerdo a Gervilla (2016), estas son: 1) Desarrollar un autonomía progresiva, 2) Ir formándose una imagen positiva de sí mismos, 3) Establecer relaciones afectivas satisfactorias, 4) Establecer relaciones sociales, 5) Conocer, valorar y respetar distintas formas de comportamiento y elaborar progresivamente criterios de actuación propios, 6) Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada, 7)

Utilizar el lenguaje verbal, 8) Observar y explorar su entorno inmediato, 9) Intervenir en la realidad inmediata y 10) Participar en conocer algunas de las manifestaciones culturales y artísticas de su entorno.

Se busca favorecer un crecimiento integral y sistémico (Perinat, 2003) que centrado en una "educación para ser y convivir, propende por el desarrollo actitudes para “aprender a aprender” como la flexibilidad, la apertura mental, la capacidad intuitiva, la sabiduría interior y la posibilidad expresiva"(Pacheco, 2017, p.106), partiendo así, de una visión globalizada de las habilidades emocionales que posibilitan la convivencia armónica consigo mismo y con el entorno. Se trata de brindar experiencias enmarcadas dentro de la lógica del cuidado, que se engranen con la cotidianidad de los niños y las niñas, escenarios donde prime el uso herramientas como la participación dialógica y empática, a través de los cuentos, la escritura o grafías creativas y reflexivas de los niños y niñas de primera infancia para propiciar así una vida emocional sana, debido a que “la educación emocional tiene que ser entendida como un proceso que ha de trabajarse de manera permanente y consciente, y a través de metodologías activas y participativas” (Pacheco, 2017, p.107), con las cuales cada individuo pueda reconocer sus sentimientos, vivencias y auto-conocimiento dentro de un ambiente seguro, en los que también se dé la posibilidad de conectar tanto con el pensamiento propio como con el del otro para incentivar un diálogo de intersubjetividades puesto que:

> El cuidado se construye en la interacción entre personas. Una interacción en la que se cuida requiere un intercambio constante de información en ambas direcciones, es decir, de una comunicación de doble vía. De esta forma, las personas involucradas buscan siempre comprender muy bien lo que el otro necesita antes de actuar y para ello preguntan, escuchan y observan con atención. (Chaux et al., 2005, p.1)

Guiándolos hacia un acto reflexivo en el que se tome en consideración lo que pasa fuera de sí mismo para llegar a la comprensión de lo que sucede en el interior; esto debido a que el desarrollo de la dimensión socioafectiva supone un conocimiento e identificación de sí mismo, proceso que se da en espacios de socialización en los que se acerquen a su contexto, entendiendo las distintas lógicas en las que funciona la sociedad.

En la misma línea, para que los niños y niñas tengan un equilibrio dentro de la sociedad es necesario educar las emociones debido a que "las funciones principales de las emociones es facilitar la aparición de las conductas apropiadas, la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas." (Chóliz, 2005, p.5); pero esto solo se puede realizar por el individuo propio a través de su relación intrapersonal y de esta manera establecer relaciones interpersonales con lazos afectivos saludables que aportan a la construcción del "yo" y la toma de decisiones." Las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos: en el desarrollo de la comunicación, en el conocimiento social, en el procesamiento de la información, en el apego, en el desarrollo moral, etc." (López, 2005, p.153), de aquí radica la importancia que los niños y niñas aprenda a reconocer, aceptar y controlar sus propios sentimientos y emociones; en pocas palabras que posean emociones inteligentes, y por otra parte que el maestro y maestra sean conscientes de que no se puede ignorar el aspecto emocional en la educación.

Teniendo claro que desde la escuela, los maestros son quienes guían el proceso de educación emocional, es necesario que se transite hacia las emociones inteligentes, con las cuales se enfrenta la vida diaria sin llegar a extremos, sino llevando cada situación dentro de un equilibrio en el que se reaccione dependiendo de las singularidades de cada momento vivido, por ello se hace sumamente importante el ejercicio de reflexión; ya

con la consciencia de las emociones propias, se trata de proponer espacios orientados a potenciar el desarrollo socioafectivo desde la construcción de relaciones de cuidado en las que "como en gran parte de lo que realmente se aprende en la vida, se trata de aprender haciendo" (López, 2005). Es decir, la mejor manera de aprender a cuidar es por medio experiencias en relaciones de cuidado, teniendo muchas oportunidades para cuidar y para sentirse cuidado (Chaux et al., 2005, p.11), por ende, se debe tener herramientas que propicien en los niños y niñas valores para llegar a comprender la existencia de la diversidad en todo el mundo y sobre todas las cosas que se encuentran en él.

Conclusión

El educador infantil tiene el compromiso con el consolidar de competencias, que le permiten potenciar el desarrollo de los niños y niñas en el desarrollo de la autonomía progresiva, la formación de una imagen positiva de sí mismos, establecer relaciones afectivas satisfactorias consigo mismo, con los pares, los adultos y el medio ambiente, conocer, valorar y convivir distintas culturas formas de comportamiento y elaborar progresivamente, criterios de actuación propios en los que establece vínculos afectivos solidos que medien la sana convivencia y la participación democrática en diferentes escenarios.

Por consiguiente, la escuela, maestros y maestras tienen un rol fundamental para que los niños y niñas desarrollen competencias y habilidades que les permitan afrontar situaciones de la vida, sin que se perjudique su salud física, emocional y mental, es decir, que a pesar de las dificultades de su cotidianidad y características propias de su personalidad, posea la capacidad de regulación de sus emociones para tomar decisiones que fomenten su bienestar en todas sus dimensiones psicológicas, fisiológica y espirituales.

Referencias

Asociación Mundial de Educadores Infantiles. (2006). La educación de la Primera Infancia. Reto del Siglo XXI. México: Trilla

Chaux, E., Daza, B. y Vega, L. (2005). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. La educación desde las éticas del cuidado y la compasión, 127-146.

Choliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Recuperado de: www.uv.es/=choliz

Fernández, D. M. R., Palomero, P. J. E. y Teruel, M. M. P. (2011). La formación de los maestros en España: tiempos de cambio. *Revista Educación y Pedagogía, 21*(50), 33-58. Recuperado de: https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9924

García, G. Z. P. (2017). Análisis de la formación inicial del pedagogo infantil en Uniminuto, Bogotá (Colombia). Granada: Universidad de Granada, 2017. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10481/47092]

Gervilla, A. (2016). Didáctica y formación del profesorado ¿Hacía un nuevo paradigma? Madrid: Dykinson

López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 153-167.

Pacheco, B. (2017). Educación Emocional n La Formación Docente: Clave Para La Mejora Escolar. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana. *Ciencia y Sociedad, 42,* 104-110

Perinat, A. (2003). Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico. Barcelona, España: UOC.

Zabalza, M. (2001). La autoestima de los educadores. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Santiago de Compostela, diciembre 2001. Recuperado de: http://www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d199.pdf

Políticas educativas, regulación y profesionalización en la formación de maestros en educación infantil

NADIA PAOLA ACOSTA MARROQUIN[257]

Resumen

Este documento busca aportar a la reflexión de la incidencia de las políticas educativas en la formación del profesorado desde un panorama general, y en especial en la formación de maestros en educación infantil, a partir de un avance en los resultados del estado del arte desarrollado en el marco de la tesis doctoral "Configuración de los procesos de formación de maestros de educación infantil en Colombia: 1976-2015". La revisión documental recopila de manera sistemática información, que permite reconocer desde donde ha sido abordada la normativa frente a la formación de maestros, sus avances, las perspectivas trabajadas, y los alcances que han tenido las investigaciones en este campo. Dicho ejercicio permite analizar, interpretar, conceptualizar los datos contenidos en los documentos rastreados, generando posibles tendencias, orientaciones y perspectivas, para así plantear algunos retos para la formación de educadores.

Introducción

La formación de maestros, es un tema de interés actual, que busca aportar a la reflexión sobre las demandas que trae consigo las transformaciones sociales, culturales en el mundo y el papel de la educación y del maestro frente a estas. Para comprender la constitución del campo profesional de la educación infantil, se hace necesario reconocer los procesos de formación del profesorado, específicamente los maestros para la infancia y la incidencia del campo político en estos. Razón por la cual se ha planteado una disertación a partir

[257] Profesora Universidad Libre. Investigadora del grupo IDEUL. Candidata a Doctora en Educación- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria- UD. Licenciada en Pedagogía Infantil.

de la revisión documental que da cuenta de la relación de las políticas educativas con la formación de maestros de manera general, y en específico con los maestros en Educación infantil. Algunos estudios internacionales plantean la relación entre la formación de maestros y el marco normativo que dinamizan estos procesos, ya que es desde las leyes y reformas educativas es que se realizan las modificaciones en las propuestas formativas, se garantiza la calidad de estos profesionales y el reconocimiento de estos en la sociedad. Para González y Fuentes (1997), la normatividad, orienta y traza el camino para dar cuenta de las exigencias y requisitos en aspectos como la capacitación y el desempeño docente.

A inicios del siglo XX, las propuestas educativas en países como Colombia y España, fueron transformándose, según las demandas mundiales, discursos políticos sobre la profesionalización que trajo consigo distintos cambios en la formación de los maestros. Las transformaciones que ha tenido la formación del profesorado tras exigencias sociales, culturales y económicas, han obligado a reformar las políticas educativas y sistemas de formación en Europa. Desde el discurso de la educación de calidad, a partir de los noventa se vienen haciendo reformas de la profesión docente y los sistemas educativos que han vivido cambios trascendentales (Ancheta, 2007). A lo largo del siglo XX, se dio la expansión de los Sistemas Nacionales de Educación occidentales, acuerdos mundiales como la conferencia de educación de la primera infancia UNESCO 1946; se promulgó el año internacional del niño, para combatir los efectos de la pobreza y mejorar sus condiciones; se reconoce políticamente la necesidad del acceso educativo al cuidado y la educación infantil desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); en 1989 se declara la convención de los derechos del niño, en 1990 la declaración de la educación para todos de Jomtien, entre otros

avances globales en la política de atención y educación a la primera infancia, importantes para la constitución de programas para el personal y profesionales encargadas de esta.

Contexto

En el transcurso del siglo XXI, la formación de maestros ha tenido distintas transformaciones, reformas de los grados de Magisterio, reducción de títulos, no obstante, se evidencia una permanencia del grado de Magisterio de Educación Infantil y el del Profesor de Educación Primaria; a nivel mundial, estos programas se han mantenido, debido al gran compromiso internacional que demanda atender la infancia, desde múltiples instituciones. Se destaca, que una de las instancias más relevantes son las diferentes leyes y programas de atención para la educación de la infancia, de donde se derivan modelos de formación del profesorado y el currículo formativo (Ancheta, 2007), lo cual implica el acompañamiento del maestro en los procesos de desarrollo de niños y niñas.

Según lo anterior, este tipo de programas de formación profesional (encaminados a la formación de maestros para la educación infantil), tienen una importante trayectoria histórica en los sistemas educativos, además de tener una potente relación no solo con las políticas educativas, sino sociales de cada país. Las características de cada contexto y los factores económicos, sociales y políticos, inciden no solo en las apuestas sino en las concepciones que se han construido sobre la primera infancia, de allí, las propuestas de programas para el desarrollo de esta; y finalmente, subyace la importancia que se tenga de la educación en los diferentes países y las tendencias que educativas que orientan estos procesos.

Metodología

Este ejercicio investigativo permite recuperar la producción académica que se ha venido constituyendo en torno al tema de interés, en este caso, la incidencia que tiene la política educativa en la formación de los docentes. Desde la perspectiva de Jiménez (2006), se comprende la importancia de partir de un producto dado y acumulado en documentos, textos e investigaciones que anteceden al tema de estudio, estableciéndose así, "la necesidad de revisar y cimentar los avances investigativos realizados por otros" (Jiménez, 2006, p.33), con el objetivo de establecer nuevos caminos investigativos. Para este estado del arte se tuvo en cuenta las principales producciones académicas, entre investigaciones, artículos de reflexión, artículos científicos y libros sobre la formación de maestros desde un panorama general, para luego centrarse en la formación de maestros en educación infantil y su relación con las políticas educativas.

Resultados

Abordar el campo profesional de la educación infantil, implica reconocer los distintos modelos orgánicos de formación y profesionalización, por ello la importancia de un balance investigativo, haciendo referencia a la formación de maestros de manera general y especifica en el campo de la educación infantil, y su relación con las políticas educativas. A partir de estos dos ejes temáticos (formación de maestros y formación de maestros en educación infantil), se organizaron dos tendencias de cada uno, las cuales muestran la importancia del lugar de lo histórico- normativo en los procesos de formación de los maestros, por ende, en la configuración del campo profesional, lo que implica el reconocimiento de hechos sociales y económicos, además de las reformas y políticas educativas.

La formación de maestros: entre la calidad educativa y las realidades del profesorado

Esta es una de las tendencias más recurrentes en los estudios encontrados. Algunos de estos se enmarcan como estudios diagnósticos, que buscan comprender la formación de maestros a partir de la historia, teniendo en cuenta el marco normativo de políticas educativas que han venido determinando la constitución de la formación de maestros. Las distintas políticas de formación profesoral, se constituyen fundamentalmente en el marco de la globalización mundial, discursos internacionales como la declaración de Bolonia en 1999, en el cual pretendían la convergencia y compatibilidad de los sistemas universitarios, así como la permanente mejora de los mismos, a fin de dar respuestas a demandas educativas globales. De allí, se establece la relación de la competencia formativa con la competencia laboral, la importancia de formar profesionales competentes para el mundo productivo. De la misma forma, con el proyecto de competencias Tuning, una propuesta del siglo XXI, se resalta el papel que cumple los procesos evaluativos, que no solo permiten valorar los aprendizajes, sino que también aportan a la calidad de la educación; así mismo, El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. Es claro que este tipo de pruebas al igual que miden a los estudiantes, se están midiendo a los maestros, y todo el sistema educativo que propone un país. En consecuencia, todos los países han venido transformando las apuestas en sus sistemas educativos, con el propósito de dar respuesta a los estándares mundiales, y alcanzar un nivel de calidad.

Para muchos autores el asunto de las políticas y la formación de maestros, merece un análisis crítico, reflexivo, y propositivo. Para Niño y Díaz (1999), los procesos de formación del profesorado, permiten consigo la cualificación de los docentes, donde no solo se reconoce el valor que tiene el maestro, sino se plantea la posibilidad de identificar sus deficiencias y criterios por mejorar. Los discursos acerca de la calidad de los docentes y la enseñanza, se hacen más fuertes durante la década del 90, razón por la cual la emergencia reciente

de éstos tiene que ver con las reformas educativas, los procesos de acreditación, y la exigencia en la formación profesional de los maestros. Así pues, los procesos de profesionalización y constante actualización para lograr procesos de acreditación de alta calidad, han llevado a replantear constantemente las estructuras pedagógicas, epistemológicas y éticas de los programas de profesorados, con el objetivo de generar una conciencia e identidades profesionales, además de un conocimiento y responsabilidad en la labor docente.

Por otro lado, y desde una perspectiva crítica, Bautista (2009), expone que, la profesionalización ha sido una iniciativa de los gobiernos por profesionalizar la docencia, una estrategia para mejorar la calidad educativa, entendiendo que estos procesos conllevan al interés de mejorar reformas para la calidad profesional, sin pensar en su calidad de vida. Por otro lado, se cuestiona como la profesión del maestro se ve atropellada con el acceso de diversos profesionales al ejercicio docente, en el caso de Colombia. En esta misma línea el trabajo de Assaél y Pavaez (2010) muestran cómo la construcción de la política educativa chilena se da en unos escenarios de disputa, de permanente tensión y conflicto donde confluyen diferentes visiones ideológicas, educativas y pedagógicas, tanto de las autoridades de gobierno como en los profesores, evidenciando así, el problema de las políticas de formación docente enmarcadas en políticas educativas neoliberales y las necesidades reales de los maestros. En los documentos relacionados anteriormente, se aprecia dos perspectivas de análisis, la primera, tiene que ver con los discursos en donde las políticas internacionales y de calidad de la educación aportan y marcan el rumbo de la formación de maestros y la segunda, cuestiona los procesos de profesionalización, caracterizados por la estandarización y homogenización de los sistemas educativos, desconociendo los distintos contextos.

La formación de maestros en educación infantil y su relación con la normativa

Tanto la educación infantil como la formación de maestros dedicados a esta labor, han sido producto de políticas y normativas que determinan las prácticas educativas y formativas. Estudios internacionales como el de González y Fuentes (1997) demuestran un interés específico en la relación entre la formación de maestros y el marco normativo que orientan estos procesos, para los autores, es desde las reformas que se realizan las modificaciones en los planes de estudio, se garantiza la calidad de estos profesionales y el reconocimiento de estos en la sociedad. Las carreras universitarias enfocadas a la profesionalización de las (os) maestras(os) en educación infantil, en países como España y Colombia han tenido distintas transformaciones, directamente relacionadas con las distintas modalidades que se proponen para la atención de los niños y niñas, así pues, la reconversión de los centros de formación del profesorado de primaria e infantil, impulsando la creación de diversos títulos profesionales relacionados con distintas actividades educativas, ha implicado reformas institucionales, trayendo consigo el cambio de percepción frente a esta profesión. Distintas reformas educativas, fueron incidiendo en que la formación del profesorado de primaria infancia se ofertara en centros de mayor nivel académico potenciando así la formación psicopedagógica y la investigación con miras a favorecer la proyección social de estos estudios.

En esta misma línea investigativa, Ancheta (2007, 2013), plantea una reflexión de las transformaciones que ha tenido la formación del profesorado en educación infantil tras exigencias sociales, culturales y económicas que se han dado recientemente, y que han obligado a reformar las políticas educativas y sistemas de formación en Europa. Desde el discurso de la educación de calidad, a partir de los noventa se vienen haciendo reformas de la profesión docente y los sistemas educativos han vivido cambios trascendentales. Estos cambios de los que habla la autora se ven reflejados desde distintos ámbitos, los requisitos de admisión de las

carreras, la estructura de los programas, contenidos de los cursos, nivel de la formación, niveles de calidad y todas las exigencias de las normas nacionales e internacionales.

El recorrido histórico- normativo que expone Herrer (2008), demuestra como el valor de la educación infantil ha tenido una repercusión en los procesos de formación de los maestros. El reconocimiento de la educación de los niños desde los primeros meses de vida hasta los 6 años, como una etapa educativa con identidad propia, junto a esto, se generaron distintos decretos que regularon el funcionamiento de los centros de educación infantil y la titulación exigida a estos profesionales. Con las distintas leyes internacionales y discursos en torno a la atención de la primera infancia y la calidad educativa, se han venido generando modificaciones del sistema educativo, orientados por la importancia del desarrollo integral, la articulación de la educación inicial con el preescolar, y la aparición de distintas pedagogías activas y didácticas específicas para la educación infantil.

Tanto las iniciativas políticas, como las distintas formas de atender a la infancia, incidieron en la concepción de la educación infantil, de igual manera, en la reflexión y necesidad de una titulación a los profesores educación infantil y primaria en el grado de licenciatura, que se ajustaran a las necesidades educativas. Por su parte, Alsina (2013), plantea que la formación del profesorado en educación infantil es relativamente joven, en España, se pone en debate el tipo de cualificación que deben tener los profesionales para el trabajo con los niños, y los retos que tiene el maestro del siglo XXI. Aunque distintas leyes están orientadas al mejoramiento de la Calidad Educativa, específicamente para la atención y la educación infantil, algunas reformas a la formación y apoyo a este profesorado no cuentan con las claridades suficientes, al respecto Alsina (2013), señala que en la actualidad existen diversidad de profesionales en España que trabajan

con niños del primer ciclo de educación infantil, técnicas superiores en educación infantil (ciclo formativo grado superior); técnicas especialistas jardín de infancia (formación profesional segundo grado); maestras con la especialidad de educación infantil, entre otras. Según el autor, esta diversidad profesional, la poca exigencia en la formación de estos profesores, y las precarias condiciones laborales y salariales evidencian la falta de inversión para este ciclo educativo, cosa que se contradice con las políticas de calidad educativa.

Para finalizar, es importante situar, que los distintos procesos de acreditación de las universidades, hacen referencia a los requisitos para la verificación de títulos universitarios oficiales que aprueben el ejercicio de la profesión de maestros en educación infantil, en estos estándares se establecen las competencias profesionales que deben desarrollar los maestros de educación infantil en su formación inicial, y se hace hincapié en el compromiso con el desarrollo social, el pensamiento crítico y reflexivo que estos deben tener, así como las actividades propias de la investigación, la proyección social y la práctica pedagógica. Es fundamental pensar en los retos que se tienen como educador infantil en el mundo de hoy, el rol y el reconcomiendo que requiere este maestro (Unda, León y Rojas, 2006), para constituirse como agentes transformadores y gestores de las políticas mismas que los regulan, se trata de romper con imaginarios que han creado un estereotipo de lo que significa ser maestro para la educación de la infancia, y el papel tan importante que tiene en la sociedad actual, pues es en ese momento, en la educación inicial, en donde empieza no solo los cambios de los sistemas educativos, sino los procesos de aprendizajes, por ende, de la calidad de la educación.

Conclusiones

Las producciones que hacen parte de estas tendencias ponen en reflexión los diferentes procesos normativos que han regido la labor del docente y su formación, la mayoría de los estudios, aparte de hacer un

recuento histórico legislativo, problematiza como procesos de acreditación y de la calidad educativa demandan cambios en las facultades de educación, transformaciones en los ejes fundamentales de la formación de profesionales en educación. Algunos de estos cambios sin tener en cuenta realmente la formación de maestros, su identidad profesional y sus saberes. Se concluye que para hablar de la formación de maestros es necesario reconocer la constitución normativa que ha dado origen a la regulación al quehacer y la profesionalización docente, esto implica no solo conocerla, sino cuestionarla y determinar su incidencia en las prácticas formativas para profesionales en la docencia, que en muchos contextos parece ser descontextualizada.

Específicamente, en el campo de la educación infantil, se tienen unos retos importantes en la profesionalización de estos maestros, en coherencia con las demandas para la atención de la primera infancia, se debe plantear una formación que tenga en cuenta diversos aprendizajes en el profesorado, elementos tanto, teóricos, pedagógicos y prácticos, en donde el reconocimiento de las particularidades de las infancias, oriente su propio que hacer. En coherencia con el panorama político, se busca una cualificación permanente de estos docentes, desde una formación inicial y continua, que refleje en el ámbito educativo su materialización. La importancia de definir los conocimientos profesionales del educador infantil, teniendo en cuenta los saberes pedagógicos, como parte de la construcción que hace el mismo maestro desde su práctica pedagógica y sus conocimientos teóricos, reconociendo la importancia de la investigación, como proceso de construcción de conocimiento, que posibilita la creación de nuevas teorías y comprensiones, de allí lo fundamental del desarrollo de competencias para ello. Así pues, el maestro en este campo especifico puede ser reconocido como un intelectual, que reflexiona desde su práctica, siendo capaz de transformarla. Por otro lado, ante las demandas de la globalización, y el favorecimiento de una calidad educativa, las redes académicas de maestros para las

infancias, posibilitan las comunidades de aprendizajes, el intercambio de saberes y experiencias, tanto interinstitucionales como intersectoriales; lo que demanda de las Instituciones de educación y de los Estados, recursos financieros que apoyen el fortalecimiento de los procesos formativos de los maestros. Consecuente con lo anterior, las políticas no solo se requieren para portar en los procesos formativos de los maestros, también se requieren políticas laborales, específicamente en países como Colombia, en donde la profesión del maestro de educación infantil sea dignificada, de manera simbólica, y económica, ya que la realidad de las condiciones tanto salariales como sociales, solo dejan ver la desvalorización que tiene esta profesión, lo que incide directamente en los procesos formativos de aquellos que desean ser profesionales en este campo.

Referencias

Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 16, núm. 2, abril-junio, 2013, pp. 27-37. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España.

Ancheta, A. (2007) "la formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: Una perspectiva comparada". Artículo en Revista Española de Educación Comparada. 2007. p 219-251.

Ancheta, A. (2013). "Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención de la primera infancia". Artículo en Revista Española de Educación Comparada pp. 145-176.

Assaél, J. y Pavaez, J. (2010). La profesión docente en Chile y su estatuto: marco jurídico en disputa en "Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. Colombia: Editorial Magisterio.

Bautista, M. (2009). Profesionalización docente en Colombia. *Revista colombiana de sociología*. pp. 111-131.

González, M. y Fuentes, J. (1997). La formación inicial del profesorado de primaria e infantil: luces y sombras después de una reforma. Revista P*rofesorado, 1* (2), 50-69.

Herrer, A. (2008). La educación infantil y la formación de docentes en el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón en "Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia- Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE- Formación de docentes y educadores".

Jiménez, A. y Torres, A. (2006). La práctica investigativa en ciencias sociales. Colombia: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Niño, L. y Díaz, R. (1999). Formación de educadores en Colombia. Artículo, Revista Pedagogía y saberes. pp 5-16.

Unda, P. y otros. (2006). La Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia, Un aporte a la práctica de formación de los maestros en Colombia en "Modelos innovadores en la formación inicial docente estudio de casos de modelos innovadores en La formación docente en América Latina y Europa. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Mesa 19

La diversidad, un factor transversal a los procesos de acreditación institucional

La discapacidad; un factor vinculante a los procesos de acreditación institucional en el Departamento de Caldas

ANDRÉS FELIPE OLIVEROS SÁNCHEZ[258]

Resumen

El presente artículo realiza una revisión del ámbito educacional en el contexto nacional y municipal con especial atención en el Municipio Manizales a la luz de legislación de la República de Colombia y con base en los datos oficiales del SISPRO a julio del 2020. En este sentido, bajo la estructura del sistema educativo colombiano, se desprenden de la Ley General de Educación (Congreso de la República, 1994), las modalidades de atención educativa a diversos tipos de población caracterizadas bajo un enfoque diferencial y con una función social acorde con los requerimientos de las personas, la familia y la sociedad fundamentándose en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación.

Entre estas modalidades son consideradas las personas con discapacidad, especificando el tipo de limitación y que sin distinción se consideran parte integrante del Servicio Público Educativo a nivel nacional. En tal sentido, las instituciones educativas tienen la obligación de incluir estrategias pedagógicas que permitan la inclusión académica y social de este grupo. A fin de obtener un marco referencial del índice de asistencia a los centros educativos a nivel nacional legalmente constituidos del sector oficial y no oficial en los niveles de prescolar, básica primaria, secundaria y media con base en datos oficiales del DANE, se tiene que en el año

[258] Universidad de Caldas

2019 la matrícula nacional fue de 10.036.440 alumnos, superior en 1,2% respecto a la matrícula de 2018 (119.894 alumnos más). En el sector oficial la matrícula total fue de 8.074.1381 y para el sector no oficial de 1.962.302, con una participación de 80,4% y 19,6%, respectivamente. Del total de alumnos matriculados en el sector oficial, el 96,9% asistieron a sedes educativas de carácter público y el 3,1% a sedes educativas de carácter privado (DANE,2019). Conforme a la caracterización de la población desde el enfoque diferencial, se tiene que del total de matriculados el 16,5% representó la población con características especiales (1.659.282 matriculados).

La población con mayor proporción de matriculados fue en grupos étnicos, para hombres 9,7% y para mujeres 9,6%; seguido de la población desplazada y desmovilizada víctimas de conflicto con una proporción de alumnos matriculados mujeres de 5,2% y hombres 5,1%; mientras, en la población con limitaciones físicas y capacidades excepcionales, la proporción de hombres fue 2,0% y de mujeres 1,4%. La población de mayor representatividad fue con característica étnicas, en el nivel de básica primaria tanto para hombres como para mujeres con una proporción del 11,4% y 11,3%, respectivamente. Mientras, la población con baja proporción es aquella con limitaciones físicas y capacidades excepcionales, en el nivel de preescolar para mujeres del 0,7% y en CLEI para hombres del 1,1%. (DANE, 2019). Con este referente nacional y con el propósito de realizar un acercamiento a la situación de las personas con discapacidad en torno al ejercicio de su derecho a la educación y presentar la condición de este grupo social en el Municipio Manizales, se analizan los datos del SISPRO (2020) de la población con discapacidad de acuerdo a su nivel de escolaridad y se señala una aproximación a los porcentajes de asistencia a los establecimientos educativos a julio de 2020.

En este sentido, con respecto al nivel de escolaridad y su asistencia a centros educativos en el Municipio de Manizales, el 86% de la población con discapacidad en edad escolar asisten a centros educativos, el 66,64% saben leer y escribir, el 56,5% alcanzó básica primaria, el 7,8% básica secundaria, el 4,9% educación media, el 1,5% educación universitaria completa mientras que el 26,9% no reporta ningún nivel de educación (SISPRO,2020). Estos resultados a nivel nacional y municipal, reflejan las dificultades de acceso de la población con discapacidad a la educación en particular aquellas que se encuentran en situación económica vulnerable, lo que requiere un mayor esfuerzo en lo que a políticas de inclusión se refiere por parte del gobierno, que permita garantizar la igualdad de oportunidades para toda la población. Al respecto la OMS en su Informe Mundial sobre la Discapacidad resalta la importancia de crear un entorno inclusivo, lo que compete directamente al Estado: Incorporar a los niños con discapacidad en el sistema educativo exige cambios en el propio sistema y en las escuelas. El éxito de los sistemas educativos inclusivos depende en gran medida del compromiso del país para adoptar una legislación apropiada, proporcionar una orientación normativa clara, elaborar un plan de acción nacional, establecer infraestructuras y crear capacidad de ejecución y asegurar una financiación a largo plazo (OMS, 2011, p.17).

Desde el enfoque de la inclusión, cabe destacar a modo de referencia que en el departamento de Caldas del cual forma parte Manizales el 20,1% de la población se encuentra excluida social y productivamente, sobre la base de estos datos en relación a la dimensión de educación conformada por los indicadores de inasistencia escolar, analfabetismo y bajo logro educativo se estima un 53,9% de exclusión social de las personas con discapacidad (ECV, 2018). Sobre la base de los resultados presentados que reflejan las dificultades de acceso de la población con discapacidad a la educación, sobre los principios de la Política Pública de Discapacidad

para Manizales y desde el enfoque diferencial y de derechos se estima pertinente concentrar esfuerzos a fin de garantizar a la población con discapacidad el acceso a la educación con criterios de pertinencia, calidad y disponibilidad ofreciendo la garantía plena de los derechos de los ciudadanos y la eliminación de prácticas que conlleven a la marginación y segregación de cualquier tipo.

Objetivo general

Exponer los retos y desafíos que se requiere para una educación superior orientada a la educación inclusiva.

Objetivos específicos

- Orientar la reflexión en universidades sobre cómo entender los asuntos relacionados con la discapacidad
- Promover el modelo lingüístico mediante la Lengua de Señas Colombiana y el Código Braille
- Orientar las herramientas didácticas y TIC accesibles del Ministerio de Educación
- Ilustrar los planes graduales de accesibilidad en infraestructura para la educación superior

Resultados

Se evidenció que cuando los docentes y estudiantes reciben apoyo en el proceso educativo; se logra completar con éxito los estudios formales por cuanto tienen una mejor comprensión y adaptación. Uno de los aspectos destacados es que los docentes no atienden a muchos alumnos con discapacidad, siendo más frecuente la asistencia a clases de alumnos con discapacidad motora, autismo, problemas de baja visión y audición. También hay otros casos, pero no son muy frecuentes, como los niños con síndrome de Down.

Es importante tener en cuenta que los profesores obtienen resultados positivos cuando cuentan con el apoyo de equipos interdisciplinarios. Prueba de ello se demostró cuando la experiencia de atender a estudiantes

con discapacidad fue calificada como *positivo y muy bueno*, ya que, a pesar de sentirse inseguro al inicio del año escolar, se sienten preparados para desarrollar con ellos un proceso de enseñanza y aprendizaje gracias a la formación que han recibido en los cursos realizados.

A pesar de esto, como se comentó anteriormente sobre absentismo, existen casos de deserción escolar, pero están motivados por otras razones como falta de apoyo de los padres, cambio de lugar de residencia y distancia de la misma a la institución educativa, siendo elementos que obstaculizar su traslado a la escuela y por lo tanto la asistencia a clases. También se señaló que existe una relación positiva entre estudiantes con discapacidad y sus compañeros, ya que hay comprensión y apoyo entre ellos, ofreciendo apoyo y seguridad al alumno con discapacidad, lo que facilita la integración grupal y académica.

La educación de las personas con discapacidad presenta muchos aspectos positivos en cuanto al acceso al sistema educativo, especialmente cuando se trata de la actitud de profesores y compañeros, sin embargo, el fracaso de cualquiera de estos elementos depende de la adecuación y realización de estudios formales, lo que contradice la normativa vigente.

Respecto a la identificación de las principales razones de absentismo escolar en personas con discapacidad, se encontró que la distancia entre la institución educativa y domicilio es uno de los motivos que más justifican sus ausencias, especialmente cuando tienen discapacidades motoras. Otras causas tienden a ser aspectos derivados de su condición de discapacidad, con las causas del absentismo referidas a la fatiga, falta de concentración e incluso comprensión insuficiente de los compañeros de clase, por lo que, además a los factores cognitivos y los factores fisiológicos, también están presentes los aspectos motivacionales.

Sin embargo, el principal motivo del absentismo, que es ratificado por los profesores, es la dificultad para llegar a la institución educativa, ya que carecen de medios suficientes o no están acompañado por un miembro de la familia para el transporte. Esto hace que pierdan importantes actividades que terminan influyendo en el desempeño de sus alumnos.

Es importante resaltar que los estudiantes con discapacidad no han sentido rechazo o discriminación en la institución educativa; por el contrario, han recibido la ayuda necesaria de sus compañeros, que al comienzo del año escolar no es mucha, pero a medida que avanza el año escolar, la comprensión e integración entre ellos se fortalece.

Se puede afirmar que al analizar la efectividad del sistema de educación superior para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidades; se ha logrado la aceptación de los actores educativos en la búsqueda de inclusión; sin embargo, se deben realizar mejoras continuas, enfocadas, entre otros aspectos, en la actualización constante de los docentes, la gestión del transporte escolar adecuado y el acondicionamiento de las escuelas según la diversidad.

Impacto en la política

La meta es:

- Sensibilizar y crear conciencia para alcanzar una sociedad más equitativa, solidaria y responsable
- Lograr la capacitación en lengua de señas y Braille a todos los miembros de la comunidad educativa
- Generar una sociedad más incluyente e inclusiva a través de la comunicación, ya que eliminaría barreras lingüísticas que impidan la interrelación

- Ofrecer igualdad de oportunidades para la capacitación laboral y el desarrollo de las potencialidades artísticas y culturales de las personas con discapacidad
- Proporcionar las herramientas para el correcto desarrollo de las actividades de formación. De esta acción se beneficiarían tanto las instituciones educativas como sus familias

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo, en virtud que se hace una caracterización del fenómeno a examinar, para entender los elementos que convergen para la situación actual. Para ello se abordaron los instrumentos normativos nacionales e internacionales que consagran el derecho a la educación para desglosar los parámetros que erigen el modelo educativo de educación inclusiva.

El enfoque que tuvo la investigación fue cualitativo por cuanto se realizó un proceso activo, sistemático, y riguroso de indagación dirigida, a la construcción de teorías propias, a partir de los datos analizados. Este enfoque de lógica fundamentada obtuvo el conocimiento de la experiencia en el Departamento de Caldas con una orientación de lo particular a lo general.

La técnica utilizada fue la observación de datos obtenidos a través de recursos documentales, libros, revistas, legislación, así como de entrevistas al personal docente y estudiantil para poder contrastar las diversas posiciones y experiencias en virtud de los cambios que hubo en el sistema educativo nacional, para adaptarse a los términos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y permitir acceso a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia y concretamente en el Departamento de Caldas.

En cuanto a los niveles de análisis, la investigación tomó como referencia la legislación nacional, para analizar cómo se ha compatibilizado el marco constitucional en torno al acceso a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

Conclusiones

Se ha abordado el derecho a la educación de las personas con discapacidad como derecho fundamental en diferentes instrumentos normativos nacionales e internacionales.

Al principio la investigación, se estableció que la noción de educación no se limita a la mera transferencia de conocimiento, por cuanto la educación implica un viaje en la etapa de formación del individuo para el máximo desarrollo de sus capacidades intelectuales que brinden apoyo para su inclusión.

A nivel internacional, diversos instrumentos fundamentales reconocen el derecho a la educación como elemento esencial en el desarrollo del individuo que permite progreso como sociedad. En este marco, los Estados Partes se comprometen a asegurar a sus ciudadanos una educación universal, gratuita, obligatoria, de calidad e igualitaria.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad provoca un cambio en la visión de la discapacidad y supera, al menos en el ámbito normativo, términos como minusvalía, incapacidad, deficiencia, entre otros, que fueron utilizados indistintamente para referirse al individuo con una condición discapacitante, pero en términos de inferioridad.

El enfoque histórico y el tratamiento de las personas con discapacidad exhibe comportamientos de segregación y marginación por parte del resto de la sociedad, donde se escondía su propio grupo familiar porque fueron considerados "anormales". Esta visión se mantuvo durante muchos años y dio lugar a la

existencia del modelo médico hegemónico que concebía a las personas con discapacidades como meros objetos de medidas terapéuticas, quienes, por su condición, no podían ser considerados dentro de los estándares de "normalidad" y no estar en condiciones de desarrollarse en la sociedad. Sin embargo, en virtud de la dinámica social esta concepción finalmente cedió, y un nuevo arquetipo surgido a través de la Convención en el que la discapacidad ya no es una "anomalía" o "incapacidad" del sujeto, sino que viene dada por el conjunto de barreras sociales que limitan el desarrollo del sujeto que padece una condición física o mental que lo incapacita.

En este nuevo esquema, el objetivo no es solo "corregir" y "curar" al individuo con discapacidad, eliminar estas barreras y lograr un mejor "acoplamiento" dentro de la sociedad.

En este marco, se puede apreciar la relevancia de la educación, no solo para las personas con discapacidad, sino también para el resto de la población, que debe cambiar su concepción de estas personas, ya que el aspecto psicológico juega un papel determinante para el ingreso y pleno desarrollo del sujeto dentro de la sociedad.

Para dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que consagra su derecho a la educación, derecho interno colombiano ha establecido diferentes intentos para lograr el acceso a una educación de calidad en los tres niveles de formación, es decir, técnica primaria, secundaria y profesional, en igualdad de condiciones. Por esta razón, se han creado varios instrumentos normativos legales para establecer una educación orientado a satisfacer las necesidades de estos sujetos. Sin embargo, cabe señalar que este proceso no ha sido fácil y no se ha podido realizar plenamente el derecho a la educación inclusiva.

Referencias

Congreso de la República. (1994). Ley 115, 08 de febrero de 1994. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE-. (2019). *Índice multidimensional de inclusión social y productiva para personas con discapacidad.* Departamento de Caldas.

Ministerio de salud y Protección Social. (2020). Registro de Datos del Sistema Integrado de Protección Social SISPRO (SGD), Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad – RLCPD

Organización Mundial de la Salud –OMS-. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad.* Ginebra: Ediciones de la OMS.

Los docentes universitarios y la educación para la paz, un asunto de diversidad. El caso de la facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Caldas

WADIS YOVANY POSADA SILVA[259] Y JESÚS ESTEBAN CASTAÑO CASTAÑO[260]

Resumen

Se presentan avances del estudio: *Educación inclusiva y educación para la paz en docentes universitarios. El caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Caldas*. El estudio se ubica en el paradigma interpretativo, acudiendo a un diseño biográfico/narrativo. La técnica implementada fue la entrevista en profundidad. Para el procesamiento de la información se utilizó el software Atlas ti (V. 7.5.4). Entre los resultados se destacan una educación para la paz en el enfoque de *paces* y de tipo transversal, trascendiendo la formación inicial hasta la educación superior.

Palabras claves. Educación Superior Inclusiva, Víctimas del conflicto del armado, Transición Política, Construcción de Paz.

Objetivos

[259] Docente Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Estudiante Doctorado en Educación (Universidad de Caldas), Semillero Diversidad y accesibilidad en educación -DIVERACCE-. wadis.posada@ucaldas.edu.co

[260] Profesional en Trabajo Social, Universidad de Caldas, Práctica Trabajo Social, Practicante CEDAT, Semillero Diversidad y accesibilidad en educación- -DIVERACCE- Estudiante Pre Grado en Filosofía y Letras Universidad de Caldas jesus.261320752@ucaldas.edu.co,

Comprender las percepciones de algunos docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas sobre el significado que tiene para ellos la educación para la paz en el marco de la educación inclusiva.

Metodología

El estudio se ubica en un paradigma interpretativo, mediante un enfoque narrativo/biográfico. La técnica utilizada, fue la entrevista en profundidad.

Unidad de análisis: La educación para la paz y la educación inclusiva en el contexto universitario.

Unidad de trabajo: 15 docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas (Colombia).

El procesamiento de la información se llevó a cabo en el software Atlas ti (V. 7.5.4), mediante la *codificación abierta* y la *codificación axial* (Strauss y Corbin, 2002).

Resultados

Se trata de pensar en la *universidad inclusiva y diversa*, identificar las experiencias y retos de los docentes, así como las variables de transición en las que se han permeado las políticas frente a las poblaciones que han sido consideradas tradicionalmente como vulnerables, entre las que se pueden encontrar a las personas con discapacidad (diversidad funcional), las minorías étnicas, el enfoque de género, víctimas del conflicto armado; entre otras.

Colombia, un país caracterizado por su diversidad cultural y que ha atravesado una guerra interna por más de 50 años, dejando cantidad de afectaciones a su paso y en el parangón de la implementación efectiva de

un acuerdo de paz, lo que ha despertado el interés de la universidad en la atención de dichas poblaciones con el fin de lograr una educación de calidad.

En este sentido, y más allá de lo jurídico, se entendería como "una paz por construir", compartida, no solamente con quienes han dejado las armas, sino también con los que la han padecido; lo que algunos autores han denominado *una paz imperfecta* (Harto, 2016, Jiménez, 2020).

Lo anterior, implicaría el reconocimiento diferencial de las víctimas del conflicto armado al interior de las universidades y con las que se hace necesario comprender cuáles han sido esas barreras con las que se han encontrado; de igual manera, dialogar sobre las oportunidades que puedan haber encontrado tanto los docentes como los estudiantes que se encuentran en dicha condición.

En los códigos obtenidos a partir de las narrativas de los docentes participantes surgieron las siguientes categorías:

Categorías principales

- Educación para la paz desde el conocimiento personal y disciplinar
- Educación para la paz, diversidad y educación inclusiva
- Educación para la paz como transición
- Educación para la paz como posibilidad de humanización
- Educar para la paz en el contexto global

Categorías axiales

- Paz y conflicto
- La educación para la paz en el enfoque de *paces*

Impacto en la política

Las instituciones de educación superior en Colombia se encuentran ante el reto de la educación inclusiva. Es así como en el año 2013 se expiden los lineamientos de educación superior inclusiva por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Ahora en el marco de los lineamientos para la educación inclusiva de la Universidad de Caldas, es un asunto que aporta hacia la construcción de la política universitaria en la cual los diferentes actores sociales puedan tener un espacio de encuentro y discusión. Lo anterior, repercutirá en nuevas posibilidades y acciones estratégicas en los que los grupos que han sido denominados como *priorizados* (población estudiantil en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales; comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y *pueblo* Rom o gitano; población víctima del conflicto armado; población desmovilizada en proceso de reintegración; enfoque de género y la población habitante de frontera) (MEN, 2013) y en la comunidad educativa en general.

Conclusiones

La construcción de una cultura para la paz al interior de la universidad y a partir del conocimiento de la realidad del contexto. En los relatos de los docentes la educación para la paz implica un proceso y discusión de tipo interdisciplinar y mediante un enfoque de *paces*, una *educación para hacer las paces*.

Los docentes expresan distintas perspectivas en torno a las formas de paz y coinciden en *la paz imperfecta*, en permanente construcción. Lo anterior, requiere una comprensión de los conflictos, no solo el conflicto armado sino también de aquellos que puedan presentarse en un contexto académico y como aportar a soluciones.

En los discursos de los docentes entrevistados algunos de ellos consideraban haber sido afectados por el conflicto interno; mediante sus historias se destacaba la importancia de la memoria histórica. A su vez, pensar de manera crítica asuntos relacionados con la convivencia pacífica, los valores humanos, el contexto social, económico, cultural, entre otros.

Se destaca también la atención a la población víctima del conflicto interno y su ingreso a la universidad, mediante un mayor acompañamiento en las diferentes dimensiones del ser humano.

Se procura por una convivencia pacífica y un entorno en el que todos los actores sociales pueden tener voz en la construcción de políticas institucionales, al ser escuchados desde sus necesidades y el planteamiento de acciones estratégicas en conjunto.

Referencias

Harto, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia, 183*, 119-146. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796

Jiménez, J. (2020). De la paz imperfecta a la agencia pacifista. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 22*(35), 35-64. DOI: https://doi.org/10.19053/01227238.11917

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos Política de educación Superior inclusiva. *Ministerio de Educación Nacional de Colombia.* Dirección de Fomento para la Educación Superior. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_0.pdf.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Herramientas de base TIC para la inclusión educativa en estudiantes con Síndrome de Down

HAROLD ÁLVAREZ CAMPOS[261]

Resumen

El sistema educativo colombiano se inspira en una serie de principios de actuación, entre los que cabe destacar la calidad de la educación para todo el alumnado, la inclusión educativa y la no discriminación que actúe como elemento compensador de las desigualdades de sus usuarios. Este proyecto recoge a manera de capacitación los contenidos relacionados con el responsable uso de los conceptos de comunicación electrónica, seguridad informática, y uso de herramientas básicas de informática, dirigidos inicialmente por objetos de aprendizaje que plantean contenidos e interrogantes para dinamizar la sesión de clases a estudiantes con síndrome de Down en Barranquilla Colombia.

Introducción

Los docentes más que otra profesión, debemos entender que los estudiantes con cualquiera que sea su condición son todos muy particulares y únicos, con personalidades diferentes y actitudes frente a la vida muy variadas. Por lo tanto, la personalidad de cada estudiante tanto física como mental, va a depender de elementos que heredará de su entorno familiar, del escenario en el que se desenvuelva y de la influencia cultural en la que se desarrolle.

Estos factores que afectan el desenvolvimiento de cada estudiante, pueden potenciarse o maximizarse para el beneficio del aprendizaje de cada estudiante, si como docentes lo hacemos de manera adecuada, y

[261] Fundación Universitaria del Área Andina

propiciando un entorno agradable. En los casos de inclusión educativa con estudiantes con Síndrome de Down, la mayoría de los docentes nos preguntamos ¿cómo iniciar el curso? ¿cómo tratar a estos estudiantes?

Con este trabajo de investigación se diseñaron unos materiales y contenidos en el campo temático del uso responsable de las tecnologías de información y comunicación, de manera que puedan abordar de forma participativa, teorías y prácticas en el aula relacionado con el uso adecuado de medios informáticos; todo con soporte de material computacional multimedia que integre audio y texto en colores.

Necesidades educativas de estudiantes con Síndrome de Down

Para David V Sheslow (2001), Psicólogo de la División de Salud del Comportamiento, los estudiantes con Síndrome de Down deben tener una asistencia especial en las escuelas. Así mismo, explica que la mejor manera de presentar una ayuda a esta población de estudiantes es la cordialidad y la amabilidad. Lo anterior quiere decir que es bien importante el tener amigos en el salón de clases, más que docentes y compañeros.

Otra actividad realizada en grupo con todos los estudiantes fue la práctica de conexión de los dispositivos de la computadora como son la pantalla, la CPU, el teclado y el ratón. Esta práctica fue realizada uno por uno y se contó con el apoyo de cada uno de los estudiantes, toda vez que se animaban unos a otros al momento de su realización.

Software diseñado para el proyecto

Para la aplicación y desarrollo del proyecto fue necesario la construcción de un Software que recogiera los contenidos y actividades, que sirviera como guía de iniciación y complemento a cada fase de estudio. Para esto, se diseñó un software en Adobe Flash, el cual basado en imágenes, texto y colores presenta con la temática Down la información cubierta en el curso de “Uso adecuado de las TIC”.

Además, se contempló en el diseño del software elementos de audios, los cuales mejoran las capacidades cognitivas de los estudiantes, toda vez que ilustran audiblemente lo que el estudiante va a hacer. Así mismo, se involucra el uso de pictogramas y palabras en colores llamativos, con el fin de ilustrar y dar a conocer de mejor manera la temática.

Por lo anteriormente contemplado en la construcción del software, existen algunas características especiales que el software debe cumplir, para considerarse adecuado para la enseñanza de niños Down como se refleja en la Tabla 1.

Tabla 1

Características a tener en cuenta en el desarrollo de Software

Elemento	Descripción
Imagen	• El tamaño, la distribución y la proporción deben ser adecuadas • Deben poseer buena calidad y nitidez para poder mostrar la información sin cabida a ambigüedades
Textos	• Los tamaños y colores deben ser adecuados • El contorno debe estar delineado y no difuso • Letra o fuente legible
Sonidos	• Debe ser claro y con buena dicción • La pronunciación debe ser adecuada • Las ordenes deben ser claras • La estructura de las frases debe estar coordinada

Fuente: Elaboración propia

Delitos informáticos más frecuentes

Como argumenta Ruiz (2016), si bien las leyes son importantes para hacerle frente a ese tipo de problemas para todo el estudiantado, "también es necesario desarrollar capacidades en todas las instancias para

poder hacer los procesos de investigación y judicialización, y así lograr condenar a los ciberdelincuentes que atenten con todo estudiante".

Ilustración 1

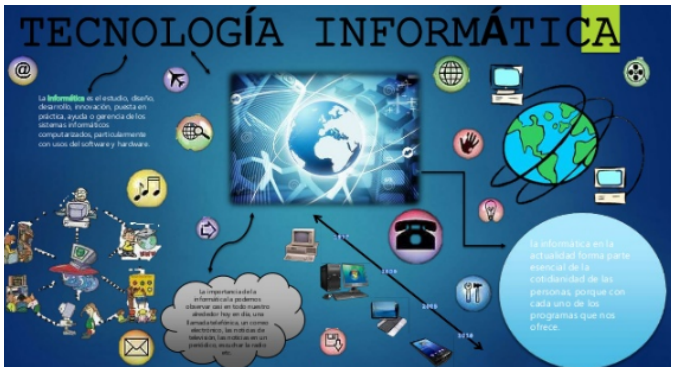
Uso adecuado de las TIC

"En Gobierno el delito que más nos afecta es el *defacement*, es decir, ataques que tienen como objeto deformar las páginas web del Estado. Los *hacktivistas* publican información que suplantan la información que tenemos dispuesta en los portales del Estado"

Con este panorama general, este proyecto hará una descripción general de la información pertinente en materia de seguridad informática y manejo básico de herramientas de Tic, con un enfoque de inclusión que permita a estudiantes con limitaciones cognitivas, acceder y usar de manera responsable los diferentes recursos informáticos y tecnológicos.

Ilustración 2

Tecnología informática disponible en la educación



Objetivo general

Diseñar una estrategia de capacitación, que permita aportar en la formación del uso adecuado de la tecnología de comunicación actual (uso de TIC, mensajería y recursos de comunicación) de manera responsable para con el alumnado que presenta limitaciones educativas especiales (estudiantes con Síndrome de Down).

Objetivos específicos

1. Realizar una caracterización del grupo piloto para establecer los resultados logrados en su formación.

2. Diseñar elementos de aprendizaje basados en las TIC que sirva como estrategia de divulgación en el proceso de formación.

3. Implementar las nuevas estrategias desarrolladas en los estudiantes.

4. Establecer las normas y conductas adecuadas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, en el campo del uso de las tecnologías de información y comunicación.

Metodología

La propuesta educativa denominada “Uso adecuado de las TIC e inclusión educativa en estudiantes con Síndrome de Down”, se enmarca en los proyectos de Tecnología educativa. Así mismo, por Orden

EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, se creó el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecieron sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento (Ministerio de Educación Nacional de Colombia). Dicho foro está integrado por representantes del Ministerio de Educación, Representantes de Personas con Discapacidad, Representantes de los Departamentos (ámbito educativo), No obstante, desde el año 2002 venía funcionando el Foro Para la Atención Educativa a personas con discapacidad, si bien sus actividades estaban restringidas a la enseñanza no universitaria.

Por otra parte, Olguín (2012) define la Tecnología Educativa considerando que "es el resultado de las aplicaciones de diferentes concepciones y teorías educativas para la resolución de un amplio espectro de problemas y situaciones referidos a la enseñanza y el aprendizaje, apoyadas en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)". En este sentido, se ha construido un objeto de aprendizaje, el cual recoge la temática a tratar en el curso, y sirve como una herramienta tecnológica para futuras capacitaciones.

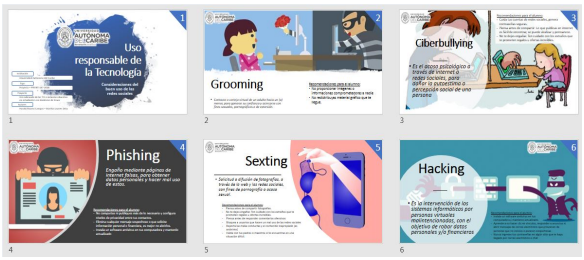
En este particular, el software que se diseñó para el proyecto presenta una temática Down, con un personaje virtual llamado “Silvana”, quien ilustrará durante el recorrido del software, explicando las opciones y acciones a seguir. A continuación, se presenta la pantalla inicial de ingreso.

Ilustración 3

Software de inicio a la formación Uso responsable de las TIC´s – Registrado en DNDA

Ilustración 4

Herramienta de capacitación tipo Software aplicado



La propuesta educativa se encuentra planeada en las siguientes fases:

Fase 1. Establecimiento de condiciones iniciales del grupo de estudiantes. En esta fase, se recoge la apreciación de los estudiantes frente al proceso de capacitación en el uso adecuado de las herramientas informáticas y de tipo tecnológico, con el fin de observar sus conductas de entrada en temas relacionado con los deberes y obligaciones. De igual manera, se establecen las habilidades informáticas que traen al iniciar el proceso.

Ilustración 5

Aplicación de instrumentos de recolección de información

Fase 2. Aplicación de instrumentos de capacitación (inicio de capacitación), en relación con la conciencia situacional cibernética. En esta fase se aplica la capacitación en temas relacionados con la seguridad al momento de usar recursos tecnológicos y de comunicación, mensajería electrónica y seguridad informática. Este proceso se lleva a cabo mediante el uso de un objeto virtual de aprendizaje diseñado especialmente para la experiencia.

De igual manera, los estudiantes realizarán actividades inherentes a la temática, aplicados en sala de informática y guiados por instrumentos diseñados para cada temática y contenido.

Ilustración 6

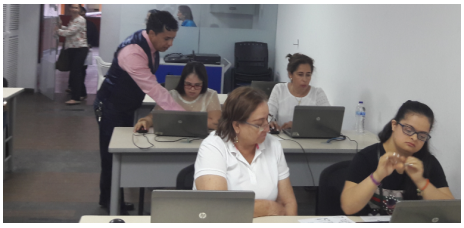
Sesiones de clases

Fase 3. Aplicación de instrumentos de capacitación en relación con el uso de los presentadores de contenidos. En esta fase se aplica la capacitación en el tema relacionado con

la construcción de diferentes tarjetas como navideñas, de celebración, de felicitación; con elementos como textos e imágenes que respondan a temáticas especiales. Así mismo, los estudiantes realizan con la guía del docente dinamizador una presentación con lo aprendido en el proceso, a fin de poner en práctica los conceptos dados en el proceso educativo.

Ilustración 7

Capacitación sobre elaboración de tarjetas



Fase 4. Muestra de materiales construidos en el curso. El proceso de formación es inacabado máxime en estos tiempos de inmersión tecnológica. Sin embargo, durante la realización del curso y aplicación del proyecto, todos los estudiantes y sus papitos pudieron realizar las actividades que se dinamizaron en las clases, pudiendo imprimirlas y compartirlas con sus compañeros y amigos.

Ilustración 8

Trabajos realizados en clase

Conclusión

Es importante argumentar que los procesos de inclusión educativa de niños con Síndrome de Down en una etapa escolar inicial, determina todas las orientaciones en el ejercicio de esta política pública.

Esta experiencia se constituye en un espacio de mutuo aprendizaje, en el que el factor motivacional y el afecto marcan la línea de trabajo y de aprendizaje más significativo que, sin estos elementos, de nada sirve toda la tecnología del mundo en el aula. Otro aspecto importante es que, como maestros, a veces nos vemos obligados a dejar la globalidad en el aula para centrarnos en la particularidad de los estudiantes, y este proyecto fue propicio para ese espacio de trabajo. Así mismo, es concerniente decir que la política pública de inclusión de niños con Síndrome de Down a nivel nacional se ve afectada e imposibilitada de una garantía integral por los problemas de financiación por parte del Estado colombiano, en elementos y materiales de aula, infraestructura de aulas especializadas y acción interinstitucional, elementos fundamentales para cumplir el sueño de muchos niños, de llegar a sentirse parte de una sociedad que los valora y respeta.

Referencias

Olguín, E. (2012). Generalidades de la Tecnología Educativa. México: UAEH. Recuperado de: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen03/Tec_educativa/Unidad%201/GeneralidadesTecnologiaEducativa.pdf

Ruiz, E. R. (2016). La gestión del aula: Una herramienta para la inclusión del alumnado con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down, 33(*131), 138 – 140.

Sheslow, D. V. (2011). Niños con necesidades especiales. Disponible: http://kidshealth.org/kid/en_espanol/sentimientos/special_needs_esp.html

Vivencias universitarias. Narrativas de estudiantes sordos de una Universidad pública colombiana[262]

OMAIRA ELIZABETH GONZÁLEZ GIRALDO[263], ELIZABETH CASALLAS FORERO [264] Y JOSE IGNACIO BOLAÑOS MOTTA[265]

Resumen

Se presentan algunos resultados de la investigación "Vivencias de inclusión en Educación Superior desde las biografías narrativas de estudiantes sordos", esta se desarrolla en el ámbito de la investigación cualitativa, como investigación explicativa comprensiva, que se apoya en la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003). Se estudia como fenómeno las experiencias en los testimonios de estudiantes sordos, en el proceso de formación profesional en la Universidad de los Llanos, ubicada en el departamento del Meta de la Orinoquia Colombiana. Como resultado se develan las diversas vivencias emocionales, cognitivas, de pertinencia y -también- el poco o ningún reconocimiento a la cultura sorda, por los pares, los docentes y la institución.

Introducción

La inclusión educativa de diversos grupos poblaciones en el sistema educativo ha permitido el ingreso a los procesos de formación académico desde el nivel de preescolar hasta la educación superior. La inclusión educativa para la población con discapacidad en las instituciones de educación superior paulatinamente se ha incrementado posibilitando la formación en diferentes profesiones y también en la formación posgradual.

---

[262] Ponencia resultados del proyecto de investigación "Vivencias de inclusión en Educación Superior desde las biografías narrativas de estudiantes sordos" Universidad de los Llanos.

[263] Universidad de los Llanos. omaira.gonzalez@unillanos.edu.co

[264] Universidad de los Llanos. elizabeth.casallas@unillanos.edu.co

[265] Universidad de los Llanos. ignacio.bolanos@unillanos.edu.co

La Unesco (2008) plantea que la inclusión debe ser comprendida como un proceso que da cuenta de la comprensión de las diversidades de formas de aprendizaje que permitan responder a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, buscando así la comprensión del mundo social y físico de todos los jóvenes y de las nuevas generaciones. En el nivel de la educación superior este proceso de inclusión en la sociedad del conocimiento debe garantizar además del ingreso, la permanencia y la titulación de los estudiantes en situación de discapacidad en cada una de las carreras profesionales elegidas para la formación.

La Investigación de Alarcón, Lissi y otros (2013), entre otras, sobre la inclusión de los estudiantes sordos en la educación superior en diversos países latinoamericanos, señala que, en este proceso de formación, causan estrés y frustración y -algunas- de las dificultades en los aspectos académicos son: la carga excesiva de asignaturas, la falta de recursos materiales y tecnológicos y la dificultad para realizar las actividades sugeridas en clases.

En las investigaciones en educación sobre inclusión de estudiantes sordos en la vida universitaria, académicos e investigadores de países de Latinoamérica (Gómez 2014) y desde diversas escuelas de pensamiento, plantean la importancia de que las instituciones realicen procesos de inclusión en los niveles micro -espacios de aprendizaje en las aulas, escenarios extracurriculares, entornos informales de comunicación - y macro -desde las políticas y estrategias institucionales- que impregnen las redes afectivas, cognitivas y emocionales de la universidad, en el reconocimiento del sordo con una cultura particular con sentidos y significados propios. En Colombia, esta temática también ha sido investigada por Salazar (2018) denominada la investigación Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior Latinoamericana y en la cual señala que en relación con la inclusión en la educación superior de la comunidad sorda este “acceso

(…) es muy reducido; incluso, quienes ingresan a la universidad pueden enfrentarse a condiciones hostiles y alejadas de un educación humanista" (p.1), plantea como propósito estrategias que pueden adaptarse en las instituciones universitarias, con el fin de lograr las transformaciones pertinentes para una educación popular que incluya a estas minorías. También Ochoa, Chavarro y Aparicio (2017) realizan la investigación inclusión social de la población con limitación auditiva en la educación superior colombiana en el propósito de "generar reflexión y debate que conlleven a gestar propuestas y soluciones entorno a la problemática de inclusión educativa de las poblaciones en situación de discapacidad" (p. 1). Muestran como resultado de la investigación "la construcción de un modelo de inclusión educativa para sordos, haciendo énfasis en la proyección laboral de los individuos como fin último de su inclusión en la sociedad".

Perspectiva teórica

A lo largo de la investigación que se da a conocer en esta ponencia, se vinculó el concepto de vivencias, como el tema rector sobre el cual se desarrollaría la respectiva indagación, estableciendo de esta manera una conexión entre la vida universitaria (Abello, Díaz, Pérez y otros, 2012), de un grupo de estudiantes universitarios sordos, en relación con el concepto de vivencias (Dilthey, 2015; Dilthey, 1978; Erausquin, Sulle y García, 2016)

> La vivencia, vista desde el sujeto, consiste en que éste encuentra a su voluntad afincada en un nexo de vinculaciones externas, en relaciones de dominación y dependencia frente a personas y cosas, en relaciones de comunidad "Este hecho, que es un hecho compuesto, trae consigo una mezcla de sentimiento de poder y de presión, de sentimiento de comunidad y de "ser para sí", de vinculación

externa y de libertad, que constituye un elemento esencial del sentimiento de nosotros mismos. (Dilthey, 2015, p. 70)

En relación con la categoría inclusión, este concepto fue desarrollado por los autores Booth y Ainscow (1998), definiéndolo como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Un autor importante en Latinoamérica en los desarrollos de los procesos de inclusión principalmente educativos se destaca el investigador Carlos Skliar (2015). Por otra parte, para la investigación, se convocó los presupuestos sobre las biografías narrativa planteados por Bolívar, Cruz y Segovia (2001), en las narrativas que hacen las personas de su propia vida, su historia de vida, autobiografía, da cuenta de las experiencias personales en una narración coherentemente organizada, en la cual desde una perspectiva reflexiva, trae las experiencias del pasado y las redimensiona en el presente, otorgándoles un valor afectivo, simbólico y cognitivo, permitiéndole al propio sujeto constituir elementos de su identidad y dar una flecha de sentido a futuro de dichas experiencias (González, 2019). Bolívar, Cruz y Segovia (2001), plantea de la siguiente manera lo señalado con anterioridad:

> Aquello que constituya la historia de vida vendrá dado por lo que en el relato aparece como su crono-topografía, es decir, los tiempos y espacios que diacrónicamente, desde su perspectiva actual, han configurado lo que es, así como la valoración que hace de la incidencia de cada uno en su vida. Por eso, junto a esta perspectiva diacrónica, irán apareciendo valoraciones/interpretaciones sobre aquellos momentos que especialmente, por sí mismos, han <<contado>> en el curso/rumbo de su vida. (p. 39)

Metodología

La investigación se suscribió en la investigación cualitativa (Vasilachis, 2006)) en el paradigma

explicativo-comprensivo y en el enfoque fenomenológico-hermenéutico. Cualitativa, porque su interés es la experiencia de las personas (Van Manen, 2003). La investigación, estudia como fenómeno experiencial la relación entre las vivencias de inclusión, en las narrativas de estudiantes sordos universitarios del departamento del Meta en la Orinoquia Colombiana. El enfoque fenomenológico-hermenéutico, se caracteriza por iniciar en la vida misma de la persona, en su cotidianidad, por estudiar el mundo de la vida tal y como es experimentado, pretendiendo obtener un conocimiento más profundo del significado de las experiencias cotidianas. En sintonía con Van Manen (2003), en la investigación fenomenológica.

> Lo más importante siempre es el significado de la experiencia vivida. La experiencia fenomenológica trata de 'tomar prestadas' las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquéllas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas. (p. 80)

La metodología se hizo explícita, a través de las siguientes fases o momentos: en la primera fase, se identifican las narrativas biográficas de las/los estudiantes sordos matriculados en programas universitarios; el contexto de la investigación es en Colombia, en las Universidades de los Llanos. En la segunda fase, se realiza el análisis del *corpus*, atendiendo las estructuras desarrolladas por Greimas (1970) en la Semántica Estructural. La tercera y última fase de la investigación culmina con la interpretación de estos *corpus*, desde los ejes de sentido en la comprensión de la inclusión de las/los estudiantes sordos en la educación superior en Villavicencio, en un continuo ir y venir comprensivo, desvelando en una interpretación profunda las experiencias vivas del proceso de formación, y la comprensión de la inclusión.

Los sujetos de la investigación son las/los estudiantes sordos matriculados en la Universidad de los

Llanos. Fueron criterios de selección de la muestra intencional: a) 10 estudiantes matriculados en programas universitarios, b) estudiantes que se reconozcan como sordos y c) manifiesten interés en relatar sus vivencias de inclusión en educación superior. Los textos de las narrativas biográficas se recolectaron a través de entrevistas biográfico-narrativas individuales y entrevistas narrativas grupales para lo cual previamente se ha pactado el correspondiente consentimiento informado.

Resultados

Como resultado del proceso investigativo se devela dos tipos de vivencias del estudiante sordo en la universidad: las vivencias cálidas de aceptación, valoración e inclusión y otras vivencias de frustración y desánimo por el poco o ningún reconocimiento a la cultura sorda. Presentaremos las vivencias narradas por los estudiantes sordos en las relaciones con los docentes -que les orientaron cursos- y los estudiantes pares, como los actores pedagógicos -principales- que determinan las emociones y sentimientos de estas experiencias. Se señalará inicialmente la *cara amable* de las vivencias de la inclusión del estudiantado sordo, la siguiente es una narración de un estudiante en las semanas iniciales de ingreso a la universidad, en el cual el ambiente se mostraba al mismo tiempo novedoso y asequible en lo que a las relaciones con sus compañeros se refiere.

> La experiencia fue muy buena nos prepararon con ensayos parciales, además nos presentamos, ahí mis compañeros conocieron de mi condición de persona sorda, y empezar a compartir con todos ellos creo que fue algo positivo esas dos semanas. Con mis compañeros empecé a enseñarles lengua de señas estuvieron muy dispuestos a aprender para así tener una mejor comunicación e integrarme no solo en clase sino al momento de hacer trabajos y tareas. (Entrevista a estudiante sordo, mayo de 2020)

Se precisa que el representante más importante de la universidad ante el estudiante, es el profesorado universitario en el acto educativo. En este orden de ideas, se encontró que el apoyo del docente al estudiante sordo, es determinante. Lo anterior se destaca como un aspecto a favor, en lo que respecta a los buenos gestos que puede tener un docente universitario para sus estudiantes sordos, el docente es el representante directo de la institución universitaria…, es su embajador, o es su *rostro.*

> Nunca me he sentido vulnerado, los docentes en general han sido amables me han prestado atención en clase y en las tutorías. Pues agradezco la oportunidad que me abrió las puertas en otras universidades las tenía cerradas solo en esta universidad me dio esta opción para estudiar y salir adelante. Sería bueno que los docentes aprendan también lengua de señas. (Entrevista a estudiante sordo, mayo de 2020)

En este mismo orden de ideas, y a partir de los datos recolectados a lo largo de las entrevistas, se observa que al interior de las aulas universitarias existen toda suerte de sentimientos de solidaridad por parte de los compañeros de estudio.

> Más que docentes hay cuatro compañeros con los que me he sentido muy bien, al iniciar el primer semestre junto con mi compañero éramos los únicos sordos y los oyentes estaban un poco distantes, pero luego estos cuatro compañeros empezaron a socializar con nosotros aprendieron señas se desenvuelven bien en nuestro idioma y esto ha sido muy práctico al momento de hacer proyectos trabajos y es muy positivo que se hallan preocupado por conocer de nuestra cultura e idioma. (Entrevista a estudiante sordo, junio de 2020)

Para esta segunda parte de los resultados se presentan los elementos que se lograron percibir como *desfavorables* para efectos de la inclusión del estudiantado sordo en su proceso universitario. Los estudiantes

sordos entrevistados, comunicaron que —en algunos casos—, varios de sus compañeros de estudio (oyentes), con el tiempo se habían alejado de ellos, asumiendo de parte de ellos, que sus compañeros habían perdido el interés por establecer comunicación con sus compañeros sordos, y también por la lengua de señas. Como consecuencia de lo anterior, el distanciamiento con sus compañeros condujo a un aislamiento por parte de los sordos, y dentro de su contexto académico universitario.

> También mis compañeros al iniciar carrera en primer semestre, uy muy duro, ellos me miraban con indiferencia y no hacían trabajos en grupo conmigo por ser sordo, por eso yo solo trabajaba con mi única amiga, quien también es sorda. Los docentes no dieron sugerencias positivas para el futuro de mi vida como profesional. Ser sordo y tener discapacidad es el *pobrecito de la clase* y no puede desarrollar actividades par desconocimiento. En mi universidad no hay convenios para que profesional pueda trabajar. Colombia tiene barreras para nosotros las personas sordas y los oyentes no comprenden que también… podemos trabajar y hacer cosas profesionales muy bien. (Entrevista a estudiante sordo, julio de 2020)

En relación con las experiencias con los docentes, un factor importante en el reconocimiento del sordo y su cultura, es el hecho que no todos los docentes se muestran abiertamente interesados por aprender la lengua de señas, ello se observa en expresiones muy fuertes como “yo pienso que yo mejor debería quedarme como panadero, la profesora me dijo que en la universidad yo soy fastidio” “yo quiero matarme, yo no sirvo para este mundo, yo no tengo futuro” “algunos profesores no me prestaban atención cuando participaba” (Entrevista a estudiante sordo, agosto de 2019). En el ejemplo anterior, se observa la forma como el contenido comunicativo por parte de los docentes y su respectiva intensión [*con o sin lengua de señas]* es determinante

para el bienestar de sus estudiantes, y su correspondiente deseo de permanecer en la Universidad. De no ser así, corre peligro el éxito académico del sordo en la asignatura universitaria. Lo anterior afecta un posible "intercambio comunicativo con personas sordas" (Cedillo, 2009, p. 11).

Conclusiones

A grandes rasgos se podría decir que no existe como tal un grupo de vivencias unificado en lo que se refiere a las experiencias de vida de los jóvenes sordos universitarios. Sus vivencias son maleables, inestables o quizá líquidas (Bauman, 2006), es por ello que sus vivencias se han visto transformadas con el paso del tiempo. Existen básicamente dos rostros o formas de vivencias en lo que respecta a las narrativas expuestas por los jóvenes universitarios, y ambas caras se han mostrado en diversos momentos de aquello que se ha denominado —*a lo largo del presente texto*—, como la vida universitaria. De un lado se podría decir que existe una "cara amable" dentro del entorno creado para los sordos en la educación superior. En este buen lado, se puede observar un importante grupo de elementos a favor en lo que respecta a: procesos de amistad, relacionamiento entre pares, y políticas universitarias, lo cual se observa que ha afectado positivamente los recuerdos de los actores de investigación. De manera contrastante a la anterior, o quizás *de manera* evolutiva, se encuentra también la denominada "otra cara" de las vivencias universitarias. Ellos y ellas se muestran extrañados sobre sus vivencias actuales, que se encuentran en contraposición a los primeros momentos del relacionamiento con sus compañeros. Los sordos son aceptados en las licenciaturas, mas no en otras disciplinas de conocimiento, por cuanto al ampliar la visión de ellos sobre los procesos universitarios, les ha permitido dimensionar, lugares de inclusión y lugares de exclusión. Existen pasos dados por las instituciones, pero se sabe que aún falta mucho para alcanzar los ideales de la inclusión.

Referencias

Abello, R., Díaz, A., Pérez, M. y otros. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. Valdivia: Estudios Pedagógicos.

Alarcón, L. y otros (2013): La Inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación* (6), 77-98

Bolívar, B., Cruz, J. y Segovia, J. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y Metodología. Editorial Muralla.

Booth, T. y Ainscow, M. (Ed.). (1998). From them to us. London: Routledge

Bauman, Z. (2006). Modernidad Liquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cedillo, J. (2009). Háblame a los Ojos. Barcelona: Octaedro.

Dilthey, W. (1978). El mundo histórico. (Obras de Filosofía, VII). México: Fondo de Cultura Económica

Dilthey, W. (2015). Introducción a las ciencias del espíritu. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Erausquin, C., Sulle, A. y García, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. Buenos Aires: Anuario de Investigaciones.

Gómez, R. (2014). La Inclusión de la Persona Sorda a la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8* (1), 93-108

González, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de la formación docente. Manizales: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

Greimas, A. (1970). Semántica Estructural. Madrid: Gredos

Ochoa, C. y Aparicio (2017) Inclusión social de la población con limitación auditiva en la educación superior colombiana.

Salazar, M. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. *Revista Ratio Juris, 13* (26), 193-294

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. Revista Sophia. Vol. 11 (1) p 33-43

UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensi-bilidad. Barcelona: Idea Books.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa.

Mesa: 21

Infancias diversas y educaciones "otras" en situación de confinamiento

Miradas y experiencias en pandemia con la infancia

REGINA ESCALANTE E[266], INGRID FONSECA MENDOZA[267] Y

LAURA VALENTINA SUAREZ[268]

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo reflexionar y dialogar sobre las experiencias en la docencia universitaria, el quehacer docente y la práctica en pedagogía infantil; frente a la situación actual que se vive en pandemia, ante los cambios en los estilos de vida y adaptaciones. Surge el cuestionamiento ¿Qué efecto producen las pantallas en el desarrollo de los niños? Se efectúan entrevistas que se aplicaron a niños, docentes y familias sobre "*Percepciones y concepciones sobre el uso de pantallas"*. La información obtenida convoca a diálogos con expertos sobre el desarrollo infantil, el uso excesivo de las pantallas, consecuencias y finalmente conclusiones.

Actualmente la emergencia sanitaria del COVID-19 ha traído consecuencias para la infancia, aceleradamente los niños(as) han tenido que dejar de compartir con sus pares en espacios donde vivenciaban el movimiento y sus experiencias eran de gozo y amplitud; el hogar se ha convertido en el sitio de trabajo de los padres y la escuela, en la cuadrícula virtual que trata de simular la interacción social. De ahí, se hace

[266] Docente Universidad Libre de Colombia

[267] Docente Liceo Alta Blanca de Bogotá

[268] Estudiante VIII semestre Pedagogía Infantil Universidad Libre de Colombia

necesario propiciar un espacio en el cual se dialogue sobre las experiencias con la infancia en relación a los efectos de las pantallas en su cotidianidad.

Es así, que desde el interés profesional se generó la aplicación de entrevistas a estudiantes de Pedagogía Infantil y a maestras titulares que apoyan la práctica pedagógica e investigativa de la Universidad Libre de Colombia, como también a padres de familia y niños(as) del Liceo Alta Blanca de la ciudad de Bogotá, los cuales respondieron a preguntas acerca de las *Percepciones y concepciones sobre el uso de pantallas.* De ahí que se pregunte sobre ¿Qué efecto producen las pantallas en el desarrollo de nuestros niños?

Las entrevistas aplicadas a las estudiantes de pedagogía infantil constaban de 7 preguntas las cuales arrojaron las siguientes respuestas: Por cuestiones de estudio, las docentes en formación están la mayor parte del tiempo frente a la pantalla de un computador, en ocasiones tienen jornadas más largas aproximadamente de once o doce horas, el celular es utilizado esporádicamente al igual que el televisor.

En cuanto a los beneficios y desventajas que les trae la utilización de estas herramientas tecnológicas refirieron que: Frente a los beneficios expresaron que facilitan la comunicación, las interacciones con otras personas en la distancia, así como la indagación sobre distintos temas, desarrollan habilidades de trabajo colaborativo, frente a esta situación que estamos viviendo, teniendo en cuenta cómo estos elementos tecnológicos han permitido continuar con las actividades formativas.

Sobre las desventajas: Afectan la vista, generan cansancio físico y mental, perjudican el desarrollo cognitivo, reducen las acciones que solicitan movimiento ocasionando obesidad en algunos casos, además de limitar procesos de socialización.

En cuanto al uso excesivo de las pantallas: Causan dificultades en los desarrollos y aprendizajes tanto para niños(as) como para adolescentes, su uso excesivo evitaría que los niños desarrollen mejor sus conocimientos, la sobreexposición a estos dispositivos reduce la capacidad de atención y memoria de los niños, además de afectar sus procesos de socialización e interacción con los demás, al igual que limita también su tolerancia a la frustración, a resolver problemas, pensar críticamente y clasificar los estímulos. Pueden llegar a retrasar el proceso de crecimiento y maduración, el mayor es el riesgo de sobrepeso y obesidad infantil.

Los aspectos que las estudiantes consideran relevantes de la utilización de la virtualidad: Permite tener herramientas o elementos para un mejor desarrollo de temáticas. Conectividad con personajes o lugares poco accesibles en lo presencial. Le atribuyen la importancia de la conectividad, la cual facilita acceder a la información. Ampliación de herramientas y propuestas basadas en las TICS, pensando en el beneficio de los niños(as) y la educación de manera que sea asertiva e integral.

Las maestras en formación tienen sus propias nociones, experiencias y percepciones sobre el uso de las pantallas llevándolas a profundizar más sobre estos temas y reinventar las estrategias aplicadas en sus prácticas pedagógicas e investigativas.

Por otra parte, se llevaron a cabo 6 entrevistas a maestras en ejercicio, sobre los efectos de los recursos tecnológicos en los aprendizajes en la infancia, además de sus experiencias con las reformas que se han adaptado en la alternancia educativa en este marco de pandemia. Con base en las respuestas fruto de sus experiencias refieren que:

- Los niños y las niñas han reducido sus momentos sincrónicos en educación, entre 1 y 3 horas diarias, comparado con las jornadas presenciales, dependiendo del nivel educativo y pensando también en sus

periodos etarios, entendiendo que antes de esta situación, los acercamientos infantiles a la tecnología se veían reducidos a minutos de ocio

- La carencia de contacto directo y afecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una desventaja significativa, ya que, las experiencias al compartir con el entorno y los demás directamente evitan la potencialización en su eje social-afectivo y comunicativo, igualmente, dimensiones del desarrollo que son vitales para garantizar su formación integral
- El proceso virtual se ha basado en una constante evolución que obedece a las directrices de los organismos de control, la disposición y el compromiso de las familias o los demás agentes educativos

Desde la práctica pedagógica e investigativa, las reflexiones a las que llegaron las 4 maestras entrevistadas se evidencia, con relación a los niños y niñas que en los espacios académicos es latente que algunos procesos educativos se han reestructurado con miras a favorecer los espacios que promuevan aprendizajes significativos a pesar de la situación que trae la pandemia, sin embargo, se han perjudicado dimensiones en su desarrollo, tales como la social-afectiva, la ética y la estética.

La última aplicación de entrevistas se realizó a 4 padres/madres de familias donde plasmaron su posición sobre el uso de las herramientas tecnológicas tales como: tabletas, celulares, computadores: Las familias coinciden que la pandemia incrementó los tiempos de permanencia en las pantallas, puesto que las empresas mostraron la necesidad de replantear su continuidad desde los hogares de cada trabajador. Al establecer la dinámica laboral en casa, las familias generaron una necesidad frente al uso del recurso tecnológico con el fin de mantener sus trabajos.

- El núcleo familiar accedió a apoyar la educación de sus hijos(as) en la modalidad *aprende en casa,* lo cual también involucró a los niños(as) en el acercamiento a la virtualidad. Los padres/madres comentan que el uso de pantallas es prolongado en tiempos de aislamiento debido a la situación de emergencia sanitaria causada por el COVID-19
- Otro, aspecto que emerge de las respuestas de las familias es el conocimiento frente a las consecuencias del uso excesivo de los aparatos tecnológicos mencionados; frente a la noción sobre las ventajas de la exposición a las pantallas las familias expresan que se rescata la comunicación y acceso rápido a la información
- Con relación a las desventajas concluyen, que puede convertirse en adicción, pueden afectar la visión, fomentan el sedentarismo y generan cansancio físico y mental. Por estas razones los núcleos familiares privilegiaron la presencialidad y la socialización, permitiendo la participación de sus hijos(as) en la alternancia iniciada en Bogotá el 8 de febrero del presente año

Frente a las entrevistas efectuadas a los estudiantes: Las voces de los 4 niños y niñas fueron totalmente relevantes, su franqueza y espontaneidad permitió comprender que las acciones que emanan de su ser social jamás serán reemplazadas por la virtualidad. Expresaron que prefieren estar en su colegio con sus compañeros(as) para poder jugar y aprender de la mano de sus docentes, por los cuales manifiestan afecto.

Según las experiencias, indagaciones y aprendizajes se dice que la pandemia provocó nuevas dinámicas al interior de los hogares, a nivel local, nacional y mundial. Reconocer la voz de los niños(as) en esta situación fue de suma importancia pues también se vieron afectados en sus rutinas, su cotidianidad tomó otro rumbo. En

las instituciones educativas los niños(as) podían socializar y vivir su autonomía lejos de casa, pasaron de estar 7 horas en la escuela a compartir 100% con sus familias.

Así pues, la emergencia sanitaria obligó a las escuelas a generar adaptaciones, adaptaciones que fueron surgiendo con base en respuestas a diferentes cuestionamientos, uno de ellos era: ¿Cómo se iba a instaurar la educación inicial vía virtual? Los retos eran amplios, y el primero era poder convocar a los núcleos familiares de los niños(as) para recibir de su parte apoyo y acompañamiento constante con el fin de que los infantes vivenciaran su educación a distancia.

En la directiva N° 05 del 24 de marzo de 2020 emanada por el Ministerio de Educación de Colombia, se comunicaba la directriz en la que los colegios debían adoptar el modelo de la virtualidad con el fin de garantizar el acceso a todos los niveles de educación, teniendo en cuenta los parámetros por los cuales el profesorado debía ajustar sus planes de estudios y acciones pedagógicas las cuales debían en marcarse en ser:

- Flexibles, estratégicas, integradoras y contextualizadas
- Reconocedoras de las características individuales de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y de sus capacidades en términos de autonomía para poderlas realizar
- Posibles de ser desarrolladas con tranquilidad y en los tiempos disponibles
- Que promuevan el aprendizaje autónomo, colaborativo e incentive el desarrollo de proyectos pedagógicos
- Conscientes de las dinámicas de las familias y consideradas con sus condiciones y capacidades para poder cumplir un papel de acompañantes en la realización de las mismas, de acuerdo con las características y momentos de desarrollo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y sus circunstancias. (Ministerio de Educación Nacional, 2020)

Los entes territoriales, enfocaron su mirada en poder establecer la educación virtual y para poderla llevar a término era necesario el uso de herramientas tecnológicas como lo son los computadores, tabletas o celulares: La infancia se veía sometida al establecimiento del manejo prolongado del recurso tecnológico, la pandemia limitó sus procesos de socialización y de construcción con el otro, como también las formas comunes de aprender desde lo presencial, la distancia se convirtió en lo cercano a través de las pantallas, el reto de los docentes se enmarco en innovar, enseñar mediante la experiencia y hacer del tiempo de aprendizaje en casa algo positivo y significativo. Los niños(as) solicitaban poder interactuar, jugar, moverse en compañía de otros, de sus pares y es por esto por lo que uno de los pilares para efectuar la alternancia en la ciudad de Bogotá, D.C fue privilegiar la presencialidad del ciclo preescolar en las instituciones educativas.

La reciente preocupación sobre la influencia y uso de herramientas tecnológicas en las infancias ha dejado en evidencia distintos debates que desde hace mucho tiempo se plantean sobre si es pertinente permitir un uso regulado de estas herramientas, o deberían ser totalmente excluidas durante el desarrollo del individuo. Las infancias se mueven en una ola tecnológica diariamente, su incursión activa en diferentes plataformas deja en evidencia su dependencia y carencia de voluntad, tal como lo expresa (Desmurget, 2019) al mencionar que “los trastornos adictivos, psiquiátricos y comportamentales hacen parte de sus consecuencias debido a la vulnerabilidad de la población expuesta y a su poca madurez en la corteza cerebral” (p. 22) debido a la magnitud de daño, se podrían comparar con una droga que terminaría por desencadenar similares consecuencias.

Las pantallas obstruyen la creatividad, la imaginación, el lenguaje, los hábitos saludables, el arte, el juego libre y espontáneo y el progreso de las diferentes dimensiones. Al introducir una pantalla en pleno

proceso de desarrollo, impide y limita las capacidades y habilidades esenciales de la individualidad y la generalidad, ocasiona empobrecimiento del lenguaje, limitación de la creatividad y potencia un sujeto nada critico debido a que no ejerce la lectura como práctica para conocer, un ser privado de habilidades sociales, emocionales y motrices, incapaz de sostener relaciones sociales y la relación consigo mismo, un individuo que olvida la capacidad del asombro.

El daño ocasionado en el niño puede considerarse como irreversible e irreparable, y no de una manera transitoria, sino de permanencia para la posteridad de su vida. Como menciona Desmurget, el coeficiente intelectual de los niños de esta época representa una disminución significativa con respecto a la de sus padres (Filippi, 2020), todo esto originado por la tecnología consumista que está haciendo que los niños y niñas, pasen horas y horas detrás de una pantalla, completamente inmóviles e inconscientes, repitiendo patrones que ven en la tv, Tableta, computador, videojuegos o celular. El desarrollo cerebral se ve perjudicado de manera directa teniendo en cuenta que en estas primeras etapas es cuando más se cuenta con la plasticidad cerebral y se requiere de atenciones diferentes que le permitan ejercitar y potenciar sus capacidades.

El uso de las nuevas tecnologías se ha convertido en un acompañante imprescindible de muchas familias y, por ende, de muchos niños y niñas, que desde antes de nacer tienen ya un contacto con las mismas, así lo refiere Iriarte (Iriarte, 2007). Un niño hoy convive con las tecnologías prácticamente desde antes de su nacimiento, de modo que logran constituirse en una parte natural, y muy atractiva, de su entorno (p. 210).

Partiendo de esta cuestión nos remontamos al inicio del año 2020, donde podemos recordar cómo el mundo entero se vio afectado y devastado por la pandemia del COVID -19, contingencia que actualmente seguimos viviendo y que ha obligado al ser humano a cambiar su estilo de vida, pues esta no solo afecto la

salud, sino también ha presentado una amenaza en el sector económico y social, situación desafiante, especialmente a los sectores más vulnerables, en este caso particular nuestros niños y niñas, así lo refiere la (UNICEF, 2020). El impacto en los niños, niñas, adolescentes y sus familias será devastador, con enfermedades, aislamiento, miedo y pérdida de medios de vida (p. 1).

Bilbao (2020) en la Videoconferencia *El impacto de las pantallas en niños de 0 a 6 años,* refiere que el uso de las pantallas en los niños y niñas a mayor tiempo es más leve y lenta la capacidad para el cálculo y las matemáticas, también, se disminuye la capacidad en su vocabulario y la verbalización al igual que se pierde el interés por leer y que le lean; de esta forma según el video conferencista, se vuelve menor el rendimiento en el aprendizaje, en el juego, en desarrollar sus habilidades sociales, culturales, entre otros.

Así mismo, la médica psiquiatra Rojas (2020) en la videoconferencia *Entender la mente, las emociones y el comportamiento en un mundo de pantallas*, recomienda a la familia y escuela algunas herramientas para ser trabajadas en confinamiento que se fomente el dialogo, ayuda mutuo.

Teniendo en cuenta, las percepciones, conocimientos y sentires de quienes fueron entrevistados se retoma a la pedagoga Pitluk (2020) quien propone algunas sugerencias en tiempos de pandemia para que la familia realice con sus hijos actividades tales como:

- Pensar que el aislamiento es un acto solidario. Se está haciendo un bien a muchas personas y a seres queridos
- Es una situación transitoria. A pesar de la incertidumbre, se puede retornar a la vida habitual. Continuar con las rutinas y organizaciones de los tiempos dedicados a la escuela, al trabajo en casa de los padres y demás actividades del hogar

- Propiciar actividades de movimiento, juego y aprovechar en realizar actividades individuales y colectivas que sean de agrado. Seguir conectados y en comunicación con sus familias, amigos, pares y compañeros de trabajo
- Evitar conversar e informarse únicamente en temas de pandemia y del virus, eso desgasta y agota. Fomentar espacios de diálogo, escucha y aclaración a comentarios que los puede estar afectando emocional y socialmente, como también reforzar el hábito de lectura de cuentos, ver películas en familia, leer poesía, jugar y acompañarlos en sus necesidades e intereses que hayan surgido en tiempo de pandemia. (pp. 30-31)

Conclusiones

Se ha visto, el interés por investigar sobre los efectos que causan el uso inadecuado y excesivo de las pantallas en los niños y niñas afectando de gran manera algunos procesos del desarrollo de la infancia; de ahí nace la importancia de reflexionar sobre problemáticas que afecta el lenguaje, los procesos cognitivos, interacciones sociales, experiencias sensoriales y motoras que se dan durante el desarrollo de las dimensiones de los infantes.

Se plantea efectuar mayor aprovechamiento de la experiencia educativa presencial con la infancia; permitirles la expresión verbal, emocional y corporal. Que la escuela sea su canalizador de energía, aquel lugar donde encuentren la oportunidad de poder ser, de compartir con sus pares un espacio que los acoja y comprenda sus necesidades, realidades y nuevos aprendizajes que les dejo la pandemia.

No son las pantallas y las tecnologías las que representan riesgos para los niños, sino que es su mal uso, la falta de acompañamiento y conocimiento sobre las mismas y la poca responsabilidad del adulto al exponer

a un niño a estos recursos. Por tanto, se hace necesario, iniciar por educar a los adultos con el fin de brindar mayor información sobre el manejo adecuado, las ventajas y desventajas de la tecnología; para posteriormente, sacar el máximo provecho de estas pantallas y poder convertirlas en aliadas para el desarrollo del niño y también para la innovación pedagógica que requieren las aulas hoy en día.

Referencias

Bilbao, A. (2020). El impacto de las pantallas en niños de 0 a 6 años. Recuperado de: https://www.facebook.com/elcerebrodelnino/videos/177480203501923/

Desmurget, M. (2019). La fábrica de cretinas digitales: Los peligros de las pantallas para nuestros hijos. Recuperado de: https://static0planetadelibroscom.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/44/43948_La_fabrica_de_cretinos_digitales.pdf

Filippi, A. (2020). El daño de las pantallas digitales para el desarrollo de la infancia y de los jóvenes. Recuperado de: https://www.telva.com/salud/2020/12/07/5fc8ceb002136e42218b4627.html

Iriarte, F. (2007). Los niños y las familias frente a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (tics. Psicología desde el Caribe, 208-224.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). mineducacion. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_2.pdf

Pitluk, L. (2020). Revista Travesías Didácticas Creando huellas en la educación infantil. Recuperado de: https://view.joomag.com/traves%C3%ADas-did%C3%A1cticas-n%C2%BA-32-mayo-2020/0537242001590169921

Rojas, M. (2020). Entender la mente, las emociones y el comportamiento en un mundo de pantallas. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=TDn-5sylKFI

UNICEF. (2020). Impacto del COVID-19 en los niños, niñas, adolescentes y sus familias en América Latina y el Caribe. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/media/10966/file/Impact-children-covid19-lac.pdf

Educarse en pandemia: niños y niñas con discapacidad en la experiencia "Aprende en casa". Reflexiones de una maestra de apoyo a la inclusión

MARLEM JIMÉNEZ RODRÍGUEZ[269]

Resumen

El trabajo pretende acercarse a la vivencia de los niños y las niñas con discapacidad en la experiencia Aprende en Casa en un colegio público de la ciudad de Bogotá, en el periodo 2020-2021. Lo anterior desde la mirada de la maestra de apoyo a la inclusión, teniendo como marco de interpretación las conceptualizaciones realizadas por la autora en el proyecto: "Experiencias del vínculo en procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual"[270]**.** Se presenta en concordancia con el primer objetivo de la mesa: Reflexionar en torno a cuáles son las tensiones que pueden distinguirse en la relación infancias-confinamiento en la actual situación de pandemia en el país. Busca visibilizar las incertidumbres derivadas del afrontamiento de la pandemia, tanto para los niños y las niñas con discapacidad, como para sus padres, así mismo para los maestros de aula y para la maestra de apoyo al proceso de inclusión.

A modo de introducción.

Entendiendo que la situación de confinamiento ha contribuido a profundizar las exclusiones experimentadas por los niños y las niñas con discapacidad en un sistema educativo que tiende a la homogenización y a la segregación de los estudiantes que no responden a los estándares planteados en términos

[269] Profesora con dedicación a la investigación, de media jornada, Universidad Libre Bogotá. Profesora de apoyo a la inclusión Colegio Vista Bella IED. Secretaría de Educación Bogotá.

[270] Proyecto adelantado en la Universidad Pedagógica para el Doctorado en Educación.

de logro en cada nivel educativo, para los niños y las niñas la consecuencia inmediata se ha relacionado con la perdida de los espacios de encuentro, de socialización y de aprendizaje acompañados de sus pares, lo cual, paulatinamente va quebrantando las relaciones vinculantes, con ese otro que les permite ser y estar en espacios de relación.

Para los padres, asumir el papel de mediador e intérprete de las intencionalidades educativas del maestro, confrontando día a día los temores, la angustia, la expectativa y en ocasiones la frustración, ante un sistema educativo que no comprende del todo.

Para los maestros de aula quienes en principio deben encontrar los canales de comunicación con los padres, para luego diseñar las estrategias didácticas que posibiliten a los padres comprender y orientar los trabajos a los estudiantes. Aquí los obstáculos más importantes se relacionan con los imaginarios construidos de diferente forma por unos y otros actores sobre el sentido pedagógico de cada acción, las concepciones sobre evaluación y en últimas el sentido sobre lo que se aprende. Situaciones que generan mayor nivel de tensión cuando el estudiante presenta discapacidad.

El aislamiento, la dependencia de los canales comunicativos para instaurar las relaciones pedagógicas, la ausencia de contacto, revelan un nuevo escenario para la maestra de apoyo a la inclusión que le obliga a replantear los procesos de apoyo para los niños y las niñas, para los maestros y los padres.

Así, las inquietudes de los diferentes actores con quienes interactúa para posibilitar el acceso al derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad le obligan a replantear su rol y su agencia en esta situación de pandemia.

El evento: de la acción en un espacio escolar presencial a la incertidumbre de la educación remota. Los procesos de inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual a la institución escolar están atravesados por situaciones complejas en un sistema educativo organizado para dar cuenta del cumplimiento de estándares en cada grado, ello conlleva una primera forma de exclusión, porque a pesar de contar con un instrumento[271] para diseñar y hacer los ajustes al currículo, en la percepción general de padres, maestros y pares esta cimentada la idea de su homogenización.

Sin embargo, en la presencialidad, la riqueza del contacto, la relación, el diálogo, con otros se constituye en una de las mayores fortalezas del proceso en términos de contar con espacios de socialización que les permiten construir referentes de interacción, fortalecimiento y empoderamiento, pues en estos espacios de relación, la construcción de vinculos actúa bidireccionalmente, es decir no solo se enriquece el niño, niña o joven con discapacidad, sino también sus compañeros, al ampliar sus posibilidades de comprensión y valoración del otro, que en últimas termina formando parte de cada uno de ellos. En ese sentido:

> La escuela padece de aquella paradoja que consiste en ser enunciada como sitio destinado a ser productora y creadora de vínculos, mientras el mundo fuera se descompone, se apresura, se tensa entre la humillación y la hipocresía cotidianas. Como si el mundo les pidiera a las escuelas algo que el mundo no desea ni provoca para sí mismo. (Duschatzky y Skliar, 2014, p.25)

Po ello, al ocurrir el fenómeno de la Pandemia, este se presenta como un acontecimiento que nos deja sin marcos de referencia. De repente esa institución organizada a partir de unas regularidades en las cuales se

[271] El instrumento es el PIAR (plan individual de ajustes razonables), regulado por el Decreto 1421 de 2017, compilado en el Decreto 1075 único reglamentario del sector educativo en Colombia.

destaca un espacio fijo que nos convoca todos los días, un tiempo de permanencia orientado por el horario, un espacio de relación mediado por pares, maestros y demás personal de la institución, una actividad pedagógica matizada por diferentes variedades y formas de intervención se nos cambia por una nueva organización en la medida que la contingencia nos va obligando a actuar.

Pasamos de la certidumbre estructurada, organizada, si se quiere jerarquizada, de una escuela mediada por cotidianidades, a la incertidumbre de como agenciar pedagógicamente el trabajo con nuestros estudiantes. Así, la conectividad y la posibilidad de comunicación se convierte en un primer obstáculo a sortear. Un segundo escollo, se refiere a la planeación conjunta con los profesores directores de curso para atender las estrategias de flexibilización al currículo para los estudiantes en proceso de inclusión. Además, lograr convocar a un diálogo activo a los padres para que ellos puedan actuar como mediadores en los aprendizajes de los estudiantes.

Todo lo anterior actuando en el espacio del hogar, en el cual, la mayoría de las maestras también somos madres y cuidadoras. Ello en verdad no logró facilitar la labor educativa, sino que le añadió una tensión adicional.

El afrontamiento. Caminando nuevos senderos y construyendo escenarios para el diálogo pedagógico. Desligados del grupo, fragmentados en las pantallas o en los mensajes de WhatsApp, nuestros estudiantes se vieron arrojados de la escuela al confinamiento y a la incertidumbre. Las tareas empezaron a ser abrumadoras, el vínculo con el maestro pasó a ser un audio que intentaba explicar un contenido, favorecer el desarrollo de una competencia, o instruir en la configuración de una habilidad. En ocasiones a través de un video corto, el estudiante podía ver a su maestra o su maestro.

Así, cada uno de ellos ha permanecido habitado por una realidad particular, refugiado en su propio hogar, pasando de vivir el día a día entre los cuadernos, actividades, peleas, risas y juegos del espacio escolar, a permanecer en su espacio de habitación familiar (algunas veces muy reducido) con pocas o nulas interacciones viviendo acechados por un enemigo invisible pero omnipresente en las noticias y en las conversaciones cotidianas, realizando las tareas y deberes escolares mediados por las orientaciones de padres, hermanos mayores o en ocasiones en absoluta soledad.

En un inicio, sin tener muchos conocimientos sobre el comportamiento del virus, las medidas adoptadas, tal vez encerraron demasiado temprano a la población, para los niños, niñas y jóvenes la principal afectación provino de la ruptura de sus relaciones cercanas con los pares, relaciones que en algunos casos se empezaban a construir, aún no podemos precisar las consecuencias de ello en su desenvolvimiento social, en su capacidad para establecer vínculos, en la posibilidad de generar lazos solidarios.

Siendo esta afectación más fuerte para la población estudiantil con discapacidad, en la experiencia con mis estudiantes del Colegio Vista Bella de los grados transición a tercero, lo que pude vivenciar fue la necesidad de un contacto externo, el observar que siempre están acompañados de su círculo más cercano, que en muchas ocasiones les restringe las salidas por el temor al contagio. Así, ellos se erigen como una de las poblaciones con mayor vulnerabilidad porque los espacios de socialización que se constituían en el potencial de la escuela para fortalecer sus procesos de intersubjetivación, de repente se ven minimizados a las posibilidades que les brinde su entorno cercano. Es crucial entender la importancia de la intersubjetivación como mecanismo para la constitución del ser con el otro porque:

> Supone la interacción y agrega nuevas dimensiones para su comprensión. El sujeto es sujeto con otros o se puede decir, no es sujeto sino con otros. La relación con otros y consigo mismo es constitutiva de la subjetividad a través de los espacios "entre" donde la comunicación humana es posible. (Souto, 2009. p.3)

Si bien es cierto, es muy importante recuperar los espacios de socialización e intercambio para nuestros estudiantes, también lo es que puedan avanzar en sus procesos académicos. Entonces ¿cómo afrontamos esta nueva realidad y generamos espacios pedagógicos que atiendan estos dos retos?

Se puede afirmar que la situación de confinamiento nos aboco, primero a establecer nuevas y solidarias relaciones con nuestros compañeros maestros, de esta forma florecieron los grupos en diferentes redes como WhatsApp, Facebook, Instagram, en los cuales compartimos, estrategias, materiales, recursos didácticos, literatura. Ello permitió acceder a una cantidad importante de materiales.

Ala vez, se generaron conversatorios con los compañeros maestros sobre estrategias para el trabajo pedagógico con los estudiantes, sobre temáticas como el diseño universal del aprendizaje, estrategias para el aprendizaje significativo, herramientas en la web, entre otras.

En segundo lugar, advertir con agrado que muchas bibliotecas y sitios web, liberaron libros de texto, literatura, diccionarios, videos y aplicaciones. Observar que la contingencia desplegó los esfuerzos tanto del Ministerio de Educación Nacional[272] como de la Secretaría de Educación de Bogotá[273], quienes dispusieron en sus sitios web recursos en las diferentes áreas que facilitaron elementos para diseñar materiales. Al realizar la

[272] En adelante MEN.

[273] En adelante SED.

adecuación de estos materiales era necesario asegurar que fueran agradables, en un lenguaje cercano a los padres para que así, se les facilitara orientar a los niños, las niñas y los jóvenes.

En tercer lugar, la situación nos brinda la oportunidad de conocer de forma más cercana la cotidianidad de los estudiantes en casa. De esta manera, la video llamada y algunos encuentros por plataformas como TEAMS o ZOOM, nos acercan a estas realidades que de otra forma no se nos permitiría conocer. Es importante decir que, en el caso del Colegio Vista Bella en los grupos de transición a tercero, la comunicación se dio por WhatsApp porque los padres no cuentan con equipos y acceso a internet, la mayor parte del trabajo se hace con datos que ellos adquieren de acuerdo con sus posibilidades.

En consecuencia, la estrategia aprende en casa implementada con las orientaciones del MEN y la SED, nos convocó a cambiar nuestras rutinas. Comprobamos que el tiempo para la planeación y el diseño de materiales se hizo más extenso porque esta actividad supone la búsqueda, los ajustes al material, las adecuaciones al lenguaje y el diseño de la guía.

Luego en el proceso sigue la disposición de los materiales en los canales comunicativos, ello implica formular instrucciones que en un lenguaje sencillo sirvan para explicar el propósito y el paso a paso para la realización de las actividades. Finalmente, la recepción de trabajos, su revisión y retroalimentación. En este punto reinicia el proceso de planeación y diseño antes descrito.

Dicha secuencia por supuesto está orientada por los saberes construido alrededor de la pedagogía entendida esta como la posibilidad de construcción de sentido, así resulta importante, comprender los procesos de desarrollo de los estudiantes, dar la posibilidad de diálogo entre los desempeños previstos para cada grado en relación con sus potenciales, para de esta forma realizar las adecuaciones.

En esta perspectiva las miradas desde el aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 2002), el diseño universal para el aprendizaje[274] (Alba, 2014), las pedagogías socio-criticas (Freire, 2005), permiten plantear actividades contextualizadas, con diversas posibilidades de acción, teniendo en cuenta las características de los contextos que habitan nuestros estudiantes.

En este punto debo reconocer las dificultades que se me presentaron en el proceso con los estudiantes del proceso de inclusión:

- Las primeras guías que diseñé eran muy generales, estaban en un lenguaje muy técnico y eran muy largas. Es decir, las hice desde los referentes del DUA y desde los lenguajes del desarrollo, de la didáctica y del aprendizaje situado, asuntos que no eran muy familiares para los padres. Resultado una escasa o nula respuesta
- A pesar de haber acordado con los profesores que como maestra de inclusión adecuaría los trabajos para los estudiantes de acuerdo con sus posibilidades, los padres se mostraban angustiados porque consideraban que debían realizar los trabajos enviados por los directores de curso y además los enviados por mí. Esta situación debió aclararse y con cada director de curso junto con los padres se consolidaron acuerdos, así realizaba las adecuaciones en español y matemáticas y las demás áreas se trabajaban con orientaciones del maestro
- En algunos padres pervive el imaginario de enviar los trabajos por una nota, desconociendo los procesos de los estudiantes. En este caso son ellos los que los realizan los trabajos. Estas percepciones sobre la

[274] Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

educación los llevaban a buscar alternativas como adquirir cartillas para facilitar el proceso de lectura y escritura, fomentando la memorización y la realización de planas

- Con algunos padres no podía mantener una comunicación constante porque sus recursos para obtener datos y enviar los trabajos los limitaban. Sin embargo, al intentar contactarlos a través de video llamada tampoco respondían
- Entre los muchos aprendizajes realizados se destacan: la necesidad de elaborar las guías de la forma más sencilla posible, además tratar de mantener comunicación constante con los padres, en la medida de lo posible contactar a los estudiantes a través de video llamada, esto moviliza su motivación

Mi relación con las tecnologías de la información y la comunicación me permitieron sacar el mejor provecho de sus diferentes aplicaciones. Sin embargo, la incertidumbre sobre la adquisición de los aprendizajes escolares por parte de mis estudiantes acompaña mis días, solo en el reencuentro presencial tal vez pueda dar respuesta a mis dudas, de lo que si estoy segura es que esta experiencia nos dejará una huella que perdura en el tiempo, con la esperanza de un mejor porvenir.

Referencias

Alba, P. C. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado de: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Díaz, B. y Hernández, R. (2002). Estratégias pedagógicas para um Aprendizaje Significativo. Mac Grau Hill. México. Recuperado de: https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

Duschatzky y Skliar. (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. En Revista de Educação, Ciência e Cultura (ISSN 2236-6377) Recuperado de: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao Canoas, v. 19, n. 1.

Freire, P. (2005). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. Argentina.

Souto, M. (2009). Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad. En revistahuellas.es. Recuperado de: http://www.psiaudiovisuales.com.ar/wp-content/uploads/Souto_Los-sentidos-de-lo-grupal-en-el-campo-pedagogico.pdf

La pandemia como medio de visibilización de problemáticas que han afectado a las infancias en Colombia; vista desde tres contextos culturales

MARYEN ANDREA GRANJA Y ZAIRA VALENTINA SIERRA

Resumen

El 6 de marzo del 2020, El Ministerio de Salud y Protección Social confirma el primer caso de COVID-19 en el territorio nacional luego de los análisis practicados a una paciente de 19 años, desde entonces se activa un plan de contingencia para enfrentar este reto de salud pública y mundial. Tras el anuncio del primer caso de Coronavirus responsable del SARS-Cov-2 en Colombia, el Gobierno Nacional decide cerrar las instituciones de educación pública y privada como una de las medidas de seguridad que dio lugar a un modelo de "educación en casa". A raíz de este confinamiento en el país, toda la población sufrió un cambio radical que influyó en ámbitos como lo social, económico, educativo y político. La población más afectada ha sido las diferentes infancias de nuestro contexto colombiano que por medio de esta nueva realidad se han visibilizado situaciones como la exclusión, vulneración, desigualdad, y baja calidad de educación, afectando así su desarrollo integral en la sociedad.

Mediante este artículo se pretende analizar y reflexionar, desde las políticas públicas del Estado, cómo se ha venido desarrollando el papel de las entidades encargadas en el cumplimiento de salvaguardar los derechos fundamentales de las infancias de nuestro país. Para ello, se ha realizado un trabajo de investigación en Bogotá D.C, Sincelejo - Sucre y Timbiquí - Cauca, donde se tuvo un acercamiento con esta población por medio de una herramienta de recolección de información (entrevistas) que permitió escuchar las diferentes situaciones que afrontan muchos de nuestros niños y niñas. Para finalizar, resulta sumamente importante

evidenciar las problemáticas desde estos tres contextos culturales, primero, por qué cada una de las investigadoras se encuentra actualmente dentro de estos lugares, segundo, es interesante observar esta problemática no solo desde un contexto cultural sino desde varios, reconociendo de esta manera, las diversas realidades que pueden surgir por encontrarse en un ámbito diferente, aun siendo parte de un mismo país, y tercero, comprender cómo ha sido la situación de estas infancias con la nueva modalidad de educación virtual.

Situación de los niños y niñas en el contexto colombiano

Para empezar, traeremos a colación los derechos de los niños y niñas según el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, los cuales se rigen por ser los derechos fundamentales de todos los niños y niñas, estos derechos son: la vida, la integridad física, la salud, la seguridad social, la alimentación, la cultura. Dentro de este artículo, se expresa que tanto la familia como la sociedad y el Estado, están en la obligación de proteger los derechos de los niños y niñas para garantizar su desarrollo integral, así como también, afirman lo siguiente: Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás (Constitución Política de Colombia, 1991).

De este mismo modo, en la declaración de los derechos de los niños desde la corte constitucional de Colombia, se considera que todas las organizaciones particulares, adultos, autoridades locales y gobiernos nacionales deben reconocer los derechos y luchar porque sean respetados para todos los niños y niñas del país. Esta declaración cuenta con varios principios los cuales, hacen referencia a derechos fundamentales establecidos y en concordancia con la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, sin embargo, aquí resaltaremos un principio que enfocará el desarrollo de nuestro trabajo, el principio es el siguiente:

Principio 7. El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzará por promover el goce de este derecho.

Consideramos importante conocer en primera instancia cuáles son los derechos de los niños y niñas desde la constitución y organizaciones nacionales e internacionales, porque de esta manera, podemos analizar qué tanto de esos derechos se han vulnerado durante esta pandemia, específicamente en el ámbito educativo y así mismo, evidenciar que problemáticas encontramos en el desarrollo del contexto actual y de qué manera la población infantil ha sido de las más afectada.

Hasta el momento, hemos evidenciado que, los derechos de los niños y niñas se han establecido desde organismos nacionales e internacionales, los cuales, la gran mayoría, apuntan hacia una vida digna que incluya, salud, familia, vivienda, alimentación y educación, derechos que tienen que ser defendidos y velados por los diferentes entes del Estado, pero, ¿qué sucede cuando estos derechos se quedan solamente en el papel?, ¿qué pasa cuando estos derechos son constantemente vulnerados y olvidados en la práctica del diario vivir? Actualmente, según el Ministerio de Educación, la tasa de deserción escolar llegaba al 1,1 % en agosto de

octubre del año 2020, es decir, alrededor de 102.000 niños y adolescentes de colegios y jardines infantiles del país abandonaron sus estudios en medio de la pandemia del COVID-19, de acuerdo con cifras publicadas por el Ministerio de Educación, esto sin contar con los niños y niñas de poblaciones situadas en territorios rurales en los que nunca ha habido seguimientos para el cumplimiento del derecho a la educación.

Como ejemplo de lo anterior, presentamos el caso de los niños y niñas de Timbiquí – Cauca, donde en la entrevista expresan que no cuentan con internet para desarrollar las clases virtuales, por lo tanto, cada semana los profesores les entregan guías para que las desarrollen con sus padres.

- *¿Qué son las clases virtuales?*

  R// Estar en casa

- *¿Ustedes han recibido alguna vez clase virtual?*

  R// No

- *¿Por qué no han recibido clases virtuales?*

  R// Porque no hay internet.

De este modo, se hace visible la clara vulneración que existe frente al derecho de la educación, además, teniendo en cuenta que antes del confinamiento ya se venían presentando problemas en el ámbito educativo, desde la escasez de docentes, problemas de infraestructura, falta de equipos tecnológicos e internet, hasta la falta de refrigerios etc.

Vulneración y exclusión de los niños y niñas en la pandemia

Para nadie es un secreto que Colombia es un país de mucha desigualdad, donde las víctimas y mayores afectados han sido los niños y niñas, especialmente los que se encuentran localizados en diferentes regiones en

las cuales no llega el Estado, es decir, no cuentan con el apoyo ni los insumos básicos para garantizar a los niños y niñas mejores oportunidades de vida, educación, salud y alimentación.

Estas brechas de vulneración y exclusión se han ido visibilizando cada día más con el confinamiento al que todos fuimos expuestos para salvaguardar nuestras vidas, es así, que en los últimos meses se han evidenciado las grandes dificultades a las que se enfrentan los niños y niñas de nuestro país para recibir sus clases, en la medida en que se encuentran en lugares de poco acceso a internet y escasos medios de comunicación para recibir las mismas, asimismo, no cuentan con unas condiciones de vida y alimentación adecuada, tienen dificultades en cuanto a los servicios públicos de energía e internet y en muchas familias se presentan dificultades económicas para suplir las necesidades básicas, todas estas situaciones hacen que los niños y niñas no reciban una educación de calidad y se les vulnere este derechos como sus otros derechos básicos, evidenciando así una limitación en cuanto al acceso a la educación, accediendo a esta, los que tienen los medios mientras los otros que no, quedan totalmente excluidos.

En la entrevista realizada a los niños y niñas de Sincelejo, Sucre se pudo evidenciar algunas problemáticas que presentan los niños para recibir las clases.

- *¿Cómo te has sentido con las clases virtuales?*

R// "No he tenido clases así, no tenemos computador en la casa y el celular de mi mama no sirve para eso"

R// "No me gustan, no entiendo nada y a veces no tenemos internet".

Este es otro ejemplo de muchos donde se evidencia la desigualdad social y el difícil acceso que muchos de los niños y niñas tienen para acceder a su derecho de una educación de calidad, pero a su vez, es una

problemática que se desarrolla en un contexto donde el Estado ha estado ausente por muchos años en aspectos sociales, políticos, económicos y educativos, cabe resaltar en esta parte, la ciudad de Sincelejo ha tenido problemas de servicios públicos como la luz y el agua afectando notablemente las condiciones de vida dignas de varios sectores de esta ciudad.

Es así, que se observa el incumplimiento de las leyes, resaltando que en la Ley General de Educación en su artículo 4° dice:

> Calidad y cubrimiento del servicio de educación. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. (Congreso de la República, 1994, p.1)

De este modo, se evidencia el cambio en este servicio educativo, en la medida en que antes de empezar la pandemia había un "cubrimiento" de la educación sin dejar de lado las falencias y escasez que esta tienen en muchos lugares, pero con el confinamiento fueron muchos más los afectados y excluidos, ya que no tienen ni se garantizaron los medios necesarios para acceder a esta, dejando a la luz las falencias e irresponsabilidades del Estado.

De igual manera, retomamos el documento del Código de Infancia y Adolescencia (versión comentada) desde la UNICEF (s.f.), el cual, *en su artículo 8. Interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes,* explica en qué consiste este y cuál es su importancia, "se entiende por interés superior del niño, niña y adolescente, el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes".

Este interés superior implica que, las autoridades y los entes públicos y privados deben proteger y defender los derechos de todos los niños y niñas en cualquier situación que se encuentren y ante cualquier dificultad que se presente. Nuestra pregunta es: ¿se ha materializado este interés superior de los niños y niñas en nuestro contexto colombiano frente a la educación en medio del confinamiento?, la respuesta más cercana y segura sería completamente "No". El Estado colombiano ha estado ausente frente a la vulneración de los derechos indispensables de todos los niños y niñas de nuestro país, no se han defendido ni se ha buscado la manera de que absolutamente todos y todas accedan, en este caso, a la educación gratuita y de calidad.

Dentro de este mismo documento, encontramos el *artículo 28. Derecho a la educación*, el cual, expresa lo siguiente:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. Incurrirán en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación.

Es decir, dentro de este artículo se establece que este derecho a la educación es un derecho fundamental más no un servicio público, por lo que el Estado deberá garantizar que todos los niños y niñas del país estén dentro de la escolaridad y por lo tanto deberán asegurarse que ningún niño o niña entre en deserción. Una vez más nos preguntamos ¿qué tanto se ha cumplido este derecho?, ¿qué tanto se ha descuidado a los niños y niñas de nuestro país?, logrando así que muchos actualmente no cuenten con la oportunidad y el espacio para desarrollarse y desarrollar sus conocimientos.

¿Qué papel asumimos los maestros y maestras durante y después de esta pandemia?

El maestro juega un papel fundamental en el desarrollo y formación de los y las estudiantes, a pesar de las limitaciones a las que se ve sometido muchas veces por las normas y lineamientos curriculares de la institución, las cuales en ocasiones hacen que se aparte de los estudiantes y las clases se vuelvan mecánicas y por obligación, no se puede dejar de lado la diversidad de estudiantes que hacen parte de las aulas de clases, teniendo en cuenta que cada uno viene de contextos y de realidades diferentes, por lo cual, la escuela es muchas veces esa vía de escape y de socialización con el otro.

En este sentido, compartimos la idea planteada en el documento de *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*, donde se expresa:

> La educación inicial como proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades. Así mismo, considera que los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades diversas y de un acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo; es así cómo aprenden en la interacción consigo mismos, con los demás y con el medio que los rodea. Por eso las maestras asumen el compromiso de conocerlos desde quiénes son y qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención. (MEN, 2017, p.25)

A partir de lo anterior, analizamos la importancia de como docentes en este confinamiento actual, poder generar cambios en el currículo que permita comprender las circunstancias por las que pasan los y las

estudiantes, que se tenga en cuenta las experiencias de cada uno de ellos como medios de construcción, que se den espacios de socialización y entendimiento y que se adapten las clases a las condiciones, realidades y ritmos de aprendizajes de cada uno.

Igualmente, somos conscientes que es una situación compleja y son muchos los cambios que han tenido que asumir los docentes para continuar con el proceso de las clases virtuales, teniendo en cuenta que todas las familias y situaciones son diferentes, y que el Estado al no haber ayudado a que los niños y niñas tengan los medios para asumir las clases, dificulta mucho más la tarea al profesor, por lo tanto, desde esa comprensión que hacen de las realidades de los y las estudiantes se deben buscar y proponer estrategias que apoyen y favorezcan a los niños y niñas en su proceso educativo, para con ello evitar posibles deserciones y aburrimiento de las tareas escolares.

Conclusiones

Desde lo anteriormente desarrollado, nosotras como maestras en formación y próximas a hacer parte de la comunidad de docentes en nuestro país, queremos lograr por medio de este trabajo de escritura e investigación, un espacio de reflexión y análisis crítico frente a la realidad social de los niños y niñas en medio de un confinamiento y una pandemia, situación que ha logrado visibilizar e incrementar problemáticas que afectan enormemente en el desarrollo integral de todos los niños y niñas. Nos parece importante, que, como maestras no perdamos nuestro pensamiento crítico y estemos en constante transformación frente a los retos que han surgido en medio de esta virtualidad. Es así como consideramos que nuestro papel es de gran ayuda para lograr una transformación social, pensada desde la justicia social y el cumplimiento pleno de los derechos de todos nuestros niños y niñas.

Así mismo, desde estos espacios de reflexión poder visibilizar algunas de las situaciones que están viviendo los niños y niñas de diferentes regiones del país, donde a raíz de la falta de oportunidades y la desvinculación que el Estado tiene con estas poblaciones cada vez son más los derechos que son vulnerados y la desigualdad frente a una educación digna y de calidad.

Referentes

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 8 de febrero de 1994;* ley general de educación. Bogotá D.C.

Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 44. Recuperado de: https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf

UNICEF. (s.f.). Código de la infancia y la adolescencia. Versión comentada. UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/colombia/informes/codigo-de-la-infancia-y-la-adolescencia-version-comentada

Pandemia, confinamiento y patrimonio cultural: el disfrute y goce del espacio público y la identidad con el territorio

KAREN LORENA BERMÚDEZ Y JOHN FREDY GIL ORTIZ [275]

Resumen

Esta ponencia pretende abordar diferentes reflexiones surgidas en el marco de la investigación "Infancia, patrimonio cultural e identidad: representaciones sociales" de la maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Como parte del ejercicio investigativo logramos compartir con niños y niñas del municipio quienes señalaron las formas de apropiarse del territorio y las dificultades interpuestas por la actual pandemia para dicho ejercicio. La investigación permitió develar las representaciones sociales sobre patrimonio que construyen los niños y niñas del municipio y las formas en que éstas ayudan a reforzar los vínculos de identidad y aprecio por el territorio.

Objetivos

- Dar cuenta de las miradas sobre lo patrimonial que construyen niños y niñas del municipio de Soacha en tiempos de pandemia
- Relacionar los hallazgos de la investigación con las consecuencias sociales acaecidas en el marco de la pandemia y la afectación que ésta ha tenido en niños y niñas
- Difundir los hallazgos encontrados en la investigación "Infancia, Patrimonio Cultural e Identidad: Representaciones Sociales"

[275] Ambos investigadores pertenecen a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Metodología

Inicialmente definimos el tipo de investigación desde los paradigmas de la investigación social, específicamente desde el paradigma cualitativo, es así como definimos la aplicación las cartas asociativas, metodología propuesta por Abric (2001) para indagar la estructura de las representaciones sociales. A partir de estas se realizaron unas redes semánticas que nos permitieron establecer la relación con los datos obtenidos en contraste con los otros instrumentos de investigación propuestos (entrevista estructurada, taller iconográfico y cartografía social). Posteriormente, se implementaron los instrumentos con la población y se pasó a realizar la debida sistematización de la información recolectada. Para la triangulación y análisis de la información, se tuvo en cuenta unas rúbricas cuantitativas surgidas de las cartas asociativas, cuatro rejillas de análisis y las redes semánticas, las cuales contemplaron los elementos centrales de una representación social (conceptos, imágenes, afectos).

Resultados

La presente ponencia se debate entre las representaciones sociales logradas a través de la investigación social, cualitativa, interpretativa y fenomenológica, sobre patrimonio que se trabajaron con niños y niñas del municipio de Soacha y las trasformaciones sociales producidas por causa de la pandemia iniciada en marzo de 2020 (por lo menos en Colombia) y que aún produce estragos en la calidad de la educación, la salud, la alimentación, el empleo y todo lo relacionado con la calidad de vida de los ciudadanos. A causa de dicha pandemia, se ha visto alterado el libre tránsito y circulación de niños y niñas, no solo a la escuela como parte fundamental de su relación con la vida escolar, sino a parques, museos, zonas rurales, etc. lugares que le permiten gozar de experiencias culturales y familiares.

Primero hagamos una revisión de los hallazgos y resultados obtenidos en nuestra investigación para luego hacer referencia explícita a las condiciones en que se desenvuelve la pandemia y las formas de las representaciones que creemos pueden alterarse. La primera representación social que emergió tras el ejercicio investigativo y la interpretación de información fue *la escuela como difusor de la historia y a su vez de cierto tipo de patrimonio que los niños y niñas identifican por su agenciamiento de identidad colectiva*. Para el caso de nuestra investigación los niños y niñas reconocen lugares como la Plaza Central de Municipio de Soacha, el Museo Arqueológico y el Salto del Tequendama desde una perspectiva histórica relevante en la construcción de identidad. De igual manera identifican episodios del pasado que marcaron el rumbo de los acontecimientos de la población y reconocen un sentimiento de orgullo al hablar de estos lugares como parte de la historia.

La segunda representación social que develamos constituye una identificación de los bienes materiales, construidos y arquitectónicos del municipio, entre los que se destacan las iglesias, la alcaldía, las escuelas y los parques. Al ser lugares destacados por su volumen y ubicación, los niñas y niños han logrado identificarlos y representarlos con relativa facilidad. Podemos anticipar una modificación de los procesos identitarios que develaron la investigación, particularmente es esta representación, ya que es precisamente allí donde los niños y niñas comienzan a sentir distancia y lejanía con los edificios, estructuras y construcciones que ya no pueden recorrer.

Por último, emergió una representación del patrimonio relacionada con las vivencias y experiencias recurrentes de los niños y niñas sobre el territorio; siendo los afectos y sentimientos los encargados de darle significado y valor a los espacios habitado, allí se identificaron lugares como el Centro Comercial, el Cine. Es posible preguntarnos a la luz de las anteriores reflexiones, ¿cómo la alteración de las dinámicas culturales,

sociales y familiares a causa de la pandemia, afectarían las relaciones de niños y niñas con el territorio, los espacios, el patrimonio y como consecuencia; la identidad y apropiación del mismo?

Una vez descrito algunos hallazgos y resultados de la investigación, pondremos en consideración algunas reflexiones que ayudaran a centrar la presente ponencia. Podemos notar que las representaciones de patrimonio de niños y niñas del municipio de Soacha están unidas a la experiencia y los recuerdos que brotan tras el evocar haber recorrido estos lugares. Es aquí donde consideramos nuestra primera tesis, en donde queremos hacer notar las preocupaciones que pueden suscitarse al limitar los espacios y escenarios de goce y disfrute de la infancia tras la pandemia y las medidas de confinamiento, de igual manera deberán surgir otras representaciones sociales sobre patrimonio, logradas desde la escuela virtual y desde la ventana del hogar (si se tiene una).

Ahora bien, las dinámicas de conservación, producción y difusión del patrimonio en la actualidad se han visto sujetas a transformaciones que van desde las políticas públicas hasta las fluctuaciones económicas, pasando por los altos flujos de migración y las dinámicas de conurbación, deforestación y alteraciones ambientales.

> En un mundo de individualización y privatización radicales, de un lado, y de globalización homogeneizante, de otro (es decir, en un mundo "sin hogar" o sin comunidad), proliferan las políticas de la identidad como refugio y maquinaria para la producción de raíces. (Baumann, 2003)

Es así como la identidad se convierte en un factor de interés posterior a las representaciones sociales e instala nuestro segundo interés a desarrollar en la ponencia. ¿Cómo construir una identidad con el territorio o

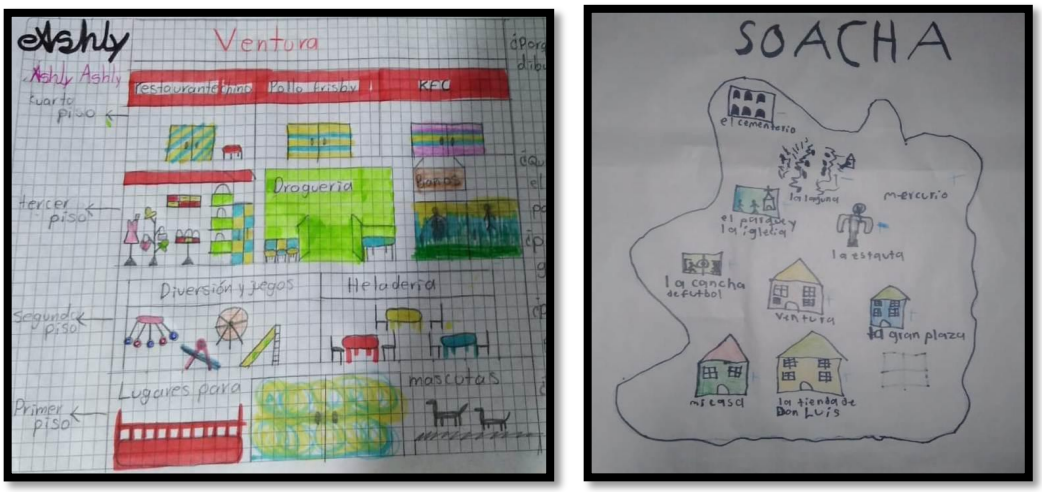
fortalecer los vínculos con el espacio habitado, en medio de circunstancias históricas que impiden el disfrute de los lugares que permitirían tal identidad?

Reflexiones en torno a la pandemia y las representaciones sociales sobre patrimonio cultural

Con base a la investigación, pudimos evidenciar que la pandemia a negado a los niños/as experimentar con los espacios históricamente concebidos como patrimoniales en el municipio de Soacha y en su lugar ha posicionado al centro comercial como un lugar para vivir el patrimonio. Lo anterior lo podemos evidenciar en el siguiente ejemplo de cartografía y taller iconográfico implementados durante la recolección de la información.

Ilustración 1

Recolección de información a través de cartografía e iconografía



Fuente: Ilustraciones realizadas por niños y niñas participantes

Como podemos ver los niños y niñas por motivo de la pandemia, no han podido vivir experiencias en el parque de Soacha, en el museo o en el Salto del Tequendama, lugares que antes de los aislamientos podían

visitar con facilidad. Por lo tanto, ha surgido en ellos una necesidad de identificarse con algo de su territorio y al limitarse ese "algo" o lugar, han buscado nuevas alternativas en sus entornos próximos, lugares que pueden visitar con mayor facilidad y que les permitan vivir experiencias afectivas con sus familias, este es el caso del centro comercial. Este lugar en los tiempos actuales se ha convertido en un sitio de intercambio cultural, donde las restricciones de acceso son menores y convergen un sin número de ofertas alrededor del consumo.

Podemos ver con esta investigación que las representaciones sociales sobre patrimonio cultural en estos tiempos de restricciones a la movilidad, encierro y limitaciones, se están aproximando a un cambio en su estructura, estableciendo nuevos núcleos de significación. Pues recordemos que las R.S. perciben los estímulos del entorno, en este caso los asociados a la pandemia y los organiza y estructura buscando dar sentido a estos.

Finalmente, asumiendo una postura influenciada por Abric (2001) cerramos afirmando que las R.S. son producto de la cultura y proveen de un sistema de valores, ideas y prácticas que ordenan el mundo social y establecen códigos para que los individuos se puedan comunicar. En la actualidad, la pandemia ha obligado a los niños y niñas a ejercer nuevas prácticas que están reestructurando este sistema y, por lo tanto, están generando significaciones entorno a ellas. Esto conlleva a que las sociedades piensen en formas de articular los sentidos construidos en un pasado sobre el patrimonio con los nuevos sentidos que se están construyendo por las circunstancias actuales, es decir, ver en el patrimonio una articulador entre la memoria de lo ya vivido como sociedad y las experiencias que las infancias están viviendo en el presente.

Pertinencia social

Al ser una investigación que permitió develar cómo la escuela se convierte en el principal gestor del patrimonio y difusor de los principios que integran la historia y las vivencias; de igual manera se convierte en

un generador de principios de identidad, arraigo y pertenencia. Son las instituciones gubernamentales y la escuela, los encargados de gestar acciones que permitan conocer el patrimonio, disfrutarlo y enlazar los sentimientos que niños y niñas afloran al compartir experiencias significativas. Esta investigación logra centrar la atención en las dinámicas que permiten promover dicho arraigo, además de presentar el reto pospandemia de ampliar los espacios que son concebidos como patrimoniales para así posibilitar nuevas formas de consolidar las identidades infantiles.

Conclusiones

La escuela es el lugar y el medio por el cual se han logrado identificar, promover y difundir los principales conocimientos que tienen los niños/as sobre patrimonio, al igual que es el escenario en donde se establecen las representaciones sociales a partir de los histórico-social y lo histórico-cultural, estas están asociadas principalmente a aspectos trascendentales y significativos para la sociedad. De igual manera, la imagen de la representación social de patrimonio esta mediada por lo tangible, por aquellas propiedades, estructuras, lugares, espacios y bienes en donde ubican acontecimientos y/o experiencias que son representativos para una comunidad. Vistas desde los objetivos de las mesas de la bienal, este punto representa el aspecto de mayor movilidad o cambio en lo que concierne a un futuro próximo pospandémico, en donde sean otros los vínculos y los protocolos que nos permitan relacionarnos.

En la dimensión de lo afectivo de las representaciones sociales, pudimos encontrar que es aquí donde los niños/as dotan de atributos a los lugares sobre los que escuchan hablar y además tienen la oportunidad de visitar. Los sitios que identificaron como patrimoniales en su municipio, fueron en gran medida, aquellos que revestían cierta importancia por las emociones que representa. Puede ocurrir y con esto queremos motivar parte

de las discusiones de la mesa, para que emerjan otras categorías con que los niños y niñas busquen representar lo patrimonial, puede ser que la escuela, como lugar físico, cobre mayor importancia que antes de los eventos en cuestión. Es importante resaltar que las representaciones sociales sobre patrimonio cumplen con su función identitaria, ya que gracias a ellas los niños/as atribuyen los significados a lo que consideran como patrimonial. Es así que, estas R.S. inciden en la percepción de identidad y apego al territorio al permitir a los niños anclar la historia y cultura, con los lugares y las vivencias que pueden experimentar en este y hacerlos sentir parte de algo.

Por otro lado, es correcto afirmar que las infancias contemporáneas (Rincón, 2018) empiezan a construir nuevos conceptos de lo patrimonial a partir de las experiencias con los lugares que frecuentan. Es así como el centro comercial emerge como una nueva noción de lo patrimonial, al estar dentro del territorio, ser de fácil acceso y permitir experimentar vivencias con sus familias. Sin lugar a dudas la pandemia puede llegar a alterar las prácticas de recorridos y visitas a estos lugares y por ende en una resignificación del valor patrimonial asignado desde las infancias actuales.

Referencias

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones.* México: Ediciones Coyoacán.

Baumann, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 20* (31), 25-46.

Paso a pasito: Mudándome voy del jardín al colegio. Proceso de las transiciones efectivas y armónicas del jardín a educación formal

DIANA MILENA GUTIERREZ CASTAÑO

Resumen

Esta investigación se centra en analizar como las maestras del jardín Argelia y el colegio Alfonso López Pumarejo sede B, comprenden las transiciones efectivas y armónicas y su influencia en los procesos educativos de los niños entre los 3 y 5 años. Con el fin de crear un banco de recursos para fortalecer la articulación inicial del jardín a la educación formal; permitiendo acciones coordinadas para apoyar el aprendizaje de los niños y las niñas y así fortalecer sus capacidades de adaptación a nuevos espacios. A través de una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, el cual se desarrolla en 4 momentos: preparatoria, trabajo cooperativo de campo, analítico y alternativo.

Desarrollo de la ponencia que incluya

Gracias a los procesos reflexivos que se han venido realizando en los diferentes espacios académicos de la Maestría en Infancia y Cultura, se evidencia que en la actualidad hay una desarticulación en los métodos de las transiciones efectivas y armónicas del jardín a la educación formal (preescolar) en el ámbito curricular, didáctico y en la conformación de ambientes de aprendizaje.

Las transiciones de los niños y niñas del jardín a la educación forman (preescolar), es un escenario el cual presenta preocupación, por la manera en que las maestras y los diferentes entes comprenden los procesos de transiciones efectivas y armónicas de los niños y niñas puesto que se evidencia un cambio de contexto y de estrategias educativas. El niño está expuesto a una diversidad en el entorno cultural y social. Que hace que él

sea un ser único y especial. Pero hace parte de una comunidad, una diversidad sociocultural y ambientes. Lo cual genera una forma particular de vincularse frente a las transiciones que ocurren del jardín a la educación formal (preescolar). Con respecto a lo anterior Vogler, Crivello y Woodhead (2008) menciona que:

> Las transiciones son los acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en periodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida. Suelen estar vinculados con cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social y/o las modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condiciona dos por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente y, a veces, del idioma predominante. (2008, p. 2)

Por lo tanto, y como se menciona en el apartado anterior las transiciones de los niños del jardín a la educación formal (preescolar) está lejos de ser homogénea. Puesto que hay una diversidad social y cultural que atraviesa a cada niño de manera diferente.

Desde otra perspectiva nos encontramos con la OEA (2009) quien en cuanto a las transiciones en la primera infancia se refiere:

> Las transiciones en la primera infancia se refieren a los procesos de cambio que viven los niños/as en sus primeros ocho años, vinculados al acceso (o no) a distintos servicios educativos. (…) e implican ajustes del niño/a y del ambiente. Afectan no solo al niño/a sino a su entorno y la instancia por la que transita. El hogar, el centro de educación y cuidado, el preescolar y la escuela, constituyen subsistemas por los que el niño/a transita, y éstos a su vez se ven afectados por el paso del niño/a. Existe una

responsabilidad compartida entre el niño/a, los pares, la familia, el maestro y la comunidad. (2009, p. 15)

En este sentido es importante conocer la concepción que tiene las maestras sobre el proceso de transiciones efectivas y armónicas y su influye en las practicas pedagógicas, y si estas prácticas les permiten a los niños de 3 a 5 años realizar una adecuada transición entre educación inicial y educación formal (preescolar).

Es importante mencionar que actualmente en Colombia existe la política de Cero a Siempre la cual indica que la educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis años y su objetivo es desarrollar el potencial y las habilidades del niño entorno al juego, arte, literatura y descubrimiento (Ley 1804 de 2016, Art.5).

Es así como esta política señala que el Ministerio de Educación Nacional (Ley 115 de 1994) debe liderar y garantizar un apropiado proceso de transición armónico de los niños y niñas cuando pasan a la educación formal. (Ley 1804 de 2016, p. 9. Art 13), por ende se genera la estrategia *¡Todos listos! "para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en entorno educativo"* la cual tiene como objetivo (…)" por una parte, asegura su acceso y permanencia y, por otra, promueve la pertinencia y calidad del proceso pedagógico" (Nacional, 2015, p. 6).

Pero, y pese a las directrices de la política de Cero a Siempre y la estrategia *¡Todos listos!* Creada desde el MEN frente a las transiciones efectivas y armónicas es necesario mencionar que, en las prácticas pedagógicas desarrolladas por las maestras, permite observar una dinámica totalmente diferente, es un proceso que se encuentra ligado al desconocimiento de estas directrices. Tanto la política como la estrategia tienen como

objetivo que las instituciones cuenten con las condiciones técnicas y humanas necesarias para acompañar a los niños y niñas de forma efectiva en sus transiciones en entornos educativos.

Esta problemática se hace visible en el jardín Argelia en donde las maestras muestran una preocupación por los procesos de educación inicial basándose en los pilares de desarrollo y en las dimensiones propuestos por la ley (1804 del 2016) de cero a siempre, mientras que en Colegio Alfonso López Pumarejo: sede B en grado preescolar las maestras desarticulan el proceso del jardín y se enfocan en preparar a los niños para su inicio en grado primero. Es así como se encuentra unas tensiones entre las maestras ya que las de preescolar hacen alusión a la lentitud de la adaptación del espacio y seguimiento de rutinas por parte de los niños. Proponiendo unas recomendaciones a las maestras de jardín haciendo referencia a fortalecer los procesos de independencia, el aprendizaje de matemáticas, el aprestamiento de la escritura y la postura corporal.

Es allí donde se evidencian 5 practicas pedagógicas de las maestras que cambia de manera radical cuando los niños realizan su paso a la educación formal; en primer lugar, la práctica de la maestra del jardín se enfoca en una perspectiva globalizante que recoge los intereses del niño basados en las áreas del desarrollo, mientras que la práctica de la maestra del colegio se enfoca en orientaciones académicas que responden a los intereses curriculares y a los énfasis en áreas básicas. En segundo lugar, el rol de la maestra del jardín es de acompañante y animador de propuestas según los intereses y necesidades de los niños, niñas y sus familias, mientras que en la educación formal (preescolar) se enfatizan en el desarrollo de dirección de actividades escolares. En tercer lugar, en la práctica de la maestra de jardín se privilegian rincones de intereses y hay una disposición del inmobiliario que favorece la interacción social y la participación, en cambio en el colegio, aunque cuenta con los inmobiliarios se mantiene el esquema de educación tradicional sin ningún elemento que

distraiga la atención del tablero. En cuarto lugar, los materiales didácticos se trabajan con diversidad de juguetes y material concreto elaborado por las maestras, a diferencia prácticas generalizadas que se dan en el colegio donde se privilegia el texto y el cuaderno. En quinto lugar, en el jardín se privilegian las actividades rectoras como ejes fundamentales del desarrollo en la educación formal (preescolar) dichas actividades rectora son utilizadas como estrategia para explicar temas curriculares.

La brecha entre el paso del jardín a la educación formal (preescolar) es grande, ya que las maestras de la educación formal (preescolar) desconocen las practicas que realizan las maestras de jardín y mismo ocurre con las maestras del jardín. *Generando una desarticulación pedagógica y por ende cada quien desde su conocimiento y de manera dependiente realiza o no las transiciones efectivas y armónicas.*

En relacion con lo anterior Zubiría en una entrevista y conversatorio llamado "La transformación pedagógica para cerrar las brechas educativas" realizado por la secretaria de educación manifiesta que:

Una de las grandes dificultades de la educación es que no hay trabajo en equipo por parte de los maestros. Cada maestro trabaja según lo que considera, pero no se articula; la profe de primaria no sabe qué hace la profe de preescolar, el profe de matemáticas no sabe que adelante el profe de sociales (2020).

Es posible afirmar que en las transiciones los niños y las niñas enfrentan con procesos que no están siendo articulados ni acompañados por los diferentes entes que participan de su desarrollo y esto nos lleva a cuestionarnos ¿Cómo comprenden las maestras del jardín infantil Argelia y del colegio Alfonso López Pumarejo sede B, las transiciones efectivas y armónicas y su influencia en las prácticas pedagógicas con los niños entre los 3 y 5 años?

Es así, como el objetivo de esta investigación es analizar como las maestras del jardín Argelia y el colegio Alfonso López Pumarejo sede: B, comprenden las transiciones efectivas y armónicas y su influencia en las prácticas pedagógicas de los niños entre los 3 y 5 años. Para luego describir las prácticas que realizan las maestras en dicho proceso, esto con la idea de identificar las tensiones que existen y juntos planear experiencias pedagógicas que fortalezcan la articulación. Estas experiencias se evidencian a través de un banco de recursos el cual permitirá acciones coordinadas para apoyar el aprendizaje de los niños y las niñas y así fortalecer sus capacidades de adaptación a nuevos espacios académicos.

Con el objetivo de responder la pregunta anteriormente mencionada el proceso de investigación se está desarrollando en 4 momentos: la primera preparatoria en esta se genera una reflexión y diseño tomando como base nuestras experiencias y conocimientos sobre el fenómeno educativo, donde se materializan en un marco teórico conceptual y el diseño en la planificación de actividades que se ejecutarán en las fases posteriores. La segunda denominada trabajo cooperativo de campo es el proceso en el cual vamos accediendo progresivamente a la información fundamental para el estudio a través de recolectar y registrar información. La tercera analítica, en la cual pretendemos hacer una disposición de los datos recogidos y una obtención de resultados y verificación de conclusiones. La última y no menos importante es la alternativa la cual nos ofrece los principales hallazgos de la investigación y nos brinda desde un banco de recursos creado con las maestras alternativas para la articulación inicial del jardín a la educación formal preescolar (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Esto a través de una investigación cualitativa de tipo hermenéutico, ya que la intención es comprender, interpretar y analizar lo que se ha observado y escuchado por parte de las maestras. De acuerdo con lo

mencionado por Hernández (2010) “los principales métodos para recabar datos cualitativos son la observación, la entrevista, los grupos de enfoque, la recolección de documentos y materiales, y las historias de vida” Todas estas técnicas tienen como propósito la realización de un ejercicio riguroso, una adecuada interpretación de lo observado, le dan credibilidad a los resultados obtenidos, evitando que la subjetividad y el interés propio del investigador sea la que marque los resultados.

En consecuencia, con lo anterior la investigación toma como población objeto, una muestra de dos lugares específicos el Jardín Argelia y el Colegio Alfonso López Pumarejo: sede B, los cuales se encuentran ubicados en la localidad de Kennedy, se realizó la invitación a las maestras de las dos instituciones que acompañan el proceso de jardín y preescolar.

Es importante mencionar que la investigación se encuentra en desarrollo, pero pretendemos con esta generar discusión alrededor de la comprensión que tienen las maestras sobre las transiciones efectivas y armónicas y como a partir de esta comprensión planean y realizan sus prácticas pedagógicas. Es importante que las maestras piensen y reflexionen sobre la didáctica de la educación infantil para dar un lugar al niño y la niña en su proceso de conocimiento, mundo social y cultural en el que está inmerso. Por ende, nos proyectamos diseñar y elaborar un Banco de Recursos que permita que los diferentes actores educativos consulten experiencias y estrategias de carácter pedagógico, el cual será un gran conjunto de recursos educativos propuestos por las maestras y a la vez incorporarse a la red para compartir, cooperar, colaborar y conocer buenas prácticas de innovación que le pueden permitir acciones coordinadas para apoyar las transiciones efectivas y armónicas de los niños y las niñas y así fortalecer sus capacidades de adaptación a nuevos espacios académicos.

Referencias

Rodríguez, G. G., Gil, F. J. y García, J. E. (1996). *Metodologias de la Investigacion Cualitativa.* Granada (España): Aljibe.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley general de educación. Colombia, Colombia:

Nacional, M. d. (2015). ¡Todos listos!!! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo. Bogota, Colombia. Recuperado de https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones_Todos%20listos_Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf

OEA. (2009). *Las Transiciones en la Primera Infancia: una Mirada Internacional.* Recuperado de http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/Las-transiciones-en-la-primera-infancia-Resumen-Ejecutivo.pdf

Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas.* Fundación Bernard, La Haya, Países Bajos.

Zubiría, J. (2020). La transformacion pedagogica para cerrar las brechas educativas. (H. Suarez, Entrevistador)